

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN COMUNIDADES
ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Carlos Javier Rodríguez Sánchez

Director

José María Salguero Juan y Seva

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN
COMUNIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR
Carlos Javier Rodríguez Sánchez

Director
José María Salguero Juan y Seva

Madrid, 2015

Agradecimientos:

A mis padres, Valentina y Carlos, por su infinito amor y apoyo incondicional.

A mis abuelos, María y Domingo, que me acompañan en cada paso de mi vida con ternura y cariño.

A Alek, la luz que ilumina los momentos más duros y que llena de felicidad y comprensión cada instante.

A todas las personas que me han apoyado y animado en este camino. Muy especialmente a Ignasi, amigo y compañero incansable en el proyecto Bside. A Marcos, por sus constantes palabras de aliento, a José María Juan y Seva, por su apoyo respetuoso.

Gracias también a todos los participantes y colaboradores que han formado parte de esta investigación, por su enorme generosidad.

Carlos Javier Rodríguez Sánchez, autor de la presente tesis doctoral, figura bajo el seudónimo de Carlos Albalá en los proyectos que configuran los casos de estudio correspondientes a la investigación.

RESUMEN

El aprendizaje colaborativo es un proceso por el que un grupo de personas comparten experiencias y conocimientos con el fin de lograr una meta común. Durante su práctica, se dislocan las lógicas de poder entre sus participantes y se generan dinámicas relacionales basadas en el diálogo y el consenso. Su desarrollo proporciona herramientas de actitud crítica, emancipada y transformativa en relación a la representación individual y colectiva de la realidad.

En este sentido, los elementos más básicos de la experiencia humana están sujetos a su relación con el entorno. El ambiente, por tanto, actúa como un agente pedagógico más, ya que durante el proceso se construyen significados a través del intercambio de conocimiento y experiencia desde un espacio colaborativo de convivencia.

El contexto de la educación artística para la cultura visual no solo acerca a una contemplación y un consumo del arte como forma de ocio sino que puede y debe ofrecer herramientas de exploración, procesos de representación reflexiva y compromisos críticos en relación con el uso del arte, su circulación y su relación con el espectador. El binomio arte/educación, actúa, en definitiva, como transformador social y cultural a través de dinámicas de integración y como mediador entre participantes y ciudadanos.

La presente investigación pretende atender, en primer lugar, a los aspectos que hacen sostenible la configuración de ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas. Tiene como objeto analizar los factores ambientales, pedagógicos y psicosociales que condicionan el espacio de interacción a través de una serie de intervenciones autogestionadas bajo el proyecto Bside. Y en segundo lugar, conocer la percepción de los alumnos que serán futuros docentes en relación a la educación artística y a las prácticas colaborativas para, de esta forma, abrir posibles vías de inclusión de propuestas y métodos en la formación y redimensión del profesorado.

Bside es un proyecto colaborativo cofundado por Ignasi López y Carlos Albalá (seudónimo de Carlos Javier Rodríguez, autor del presente documento de investigación). Se fundamenta en la construcción de comunidades temporales de aprendizaje colaborativo para el desarrollo de prácticas artísticas de creación colectiva, intercambio de conocimiento y acción sociocultural. Distintos procesos servirán de base para la coedición de publicaciones independientes que exploran las posibilidades del proceso editorial y el desarrollo de instalaciones expositivas *site specific* en los espacios donde se desarrollan las intervenciones.

Así mismo, la gestión de los procesos en los que se interviene se desarrolla a través del cruce interdisciplinar de artes y cultura visual, urbanismo, psicología ambiental, sociología, antropología o pedagogía. El proyecto se sostiene sobre la autogestión en un ejercicio enriquecedor de intercambio de conocimientos y herramientas, que producirán fórmulas flexibles de autoevaluación y autofinanciación.

El método usado es el de investigación-acción participativa, que consiste en la búsqueda de una práctica educativa sostenible. Se desarrolla en entornos reales, los agentes participantes forman parte activa del proceso investigativo y tiene cierta predilección por el enfoque cualitativo con técnicas variadas de recogida de información.

Para su desarrollo se ha optado por una metodología de investigación estructurada en dos fases exploratorias y una fase de intervención-acción. La primera fase exploratoria se caracteriza por una recogida de información a través de dos vías: la primera, la revisión del estado de la cuestión y recogida de información de proyectos afines de comunidades artístico-pedagógicas. La segunda se configura a través de un análisis cualitativo de dos cuestionarios dirigidos a futuros docentes que cursan el programa de Máster de Formación del Profesorado, tanto de la especialidad de artes plásticas y visuales, como del resto de especialidades educativas. Dichos cuestionarios tenían como objetivo conocer cuál es la percepción de los participantes sobre la educación artística, el ambiente de aprendizaje colaborativo y sus propias experiencias dentro del sistema educativo y sociocultural.

En una tercera fase se llevaron a cabo las experiencias propuestas desde el proyecto Bside a través de una descripción previa de la acción realizada en forma de laboratorios-taller y, finalmente, la realización de entrevistas a los participantes, con las que se pretende obtener conclusiones pertinentes y conocer su visión sobre conceptos relacionados con la educación artística y los ambientes colaborativos de aprendizaje.

Todo el proceso pretende buscar certezas, plantear nuevas preguntas y vislumbrar vías de experimentación futuras sobre la capacidad del ambiente de aprendizaje colaborativo como agente pedagógico dentro de la educación artística y la cultura visual, y si puede favorecer un desarrollo personal y colectivo más sostenible, reflexivo, crítico y emancipado de los participantes. Así como, si es posible, la inclusión de estas prácticas metodológicas en la educación formal, respetando su idiosincrasia de experimentación-acción.

El contenido de la investigación plantea, en primer término, una fundamentación metodológica, donde se exponen las características de la muestra, la justificación del enfoque cualitativo llevado a cabo y el diseño de técnicas e instrumentos utilizados para su posterior análisis. En segundo término, el marco teórico sobre comunidades de prácticas artístico-pedagógicas, ofreciendo una aproximación al intercambio de conocimiento colaborativo, a la concepción del ambiente como agente pedagógico y su relación contextual en educación artística a través experiencias reales en el proceso de configuración de grupos de trabajo afines con estas prácticas.

Tras el abordaje del marco teórico, se muestra cómo el proyecto Bside actúa como banco de análisis y experimentación a través de sus diferentes intervenciones. En primer lugar, se exponen las líneas de acción y contextualización donde se ubica: el territorio y el desplazamiento urbano como marco temático, la imagen fotográfica y cultura visual como forma de representación y el *selfpublishing* (autopublicación) o *site-specific* (exposición in situ) como forma de materialización de las metas comunes. En segundo lugar, se

exponen cada una de las cinco intervenciones divididas en dos grupos: transigrafías y laboratorios expandidos de creación colectiva, a través de un recorrido por su diseño y gestión, su desarrollo y los resultados y las conclusiones específicas de cada una de las intervenciones.

Los resultados y las conclusiones son contruidos desde un método que redibuja las futuras líneas de investigación de forma crítica y reflexiva, adaptable y sostenible. En este marco, la presente investigación se articula y analiza a través de dos vías que se entrecruzan.

Por un lado, los resultandos y conclusiones de las intervenciones representadas mediante la creación de publicaciones e instalaciones expositivas y las entrevistas realizadas a los propios participantes sobre su percepción general de la educación artística, los ambiente de aprendizaje colaborativo y su vivencia personal dentro la propuesta donde participó.

Por otro, los cuestionarios dirigidos a los alumnos de máster y futuros docentes que abordan sus percepciones, vínculos y posicionamientos en relación con la educación artística, la situación de la formación actual de profesorado y su experiencia personal en las diferentes etapas educativas. En líneas generales y en todas las especialidades, los cuestionarios confirman una percepción de ausencia significativa de la educación artística, que se traduce en el reclamo de un mayor peso en el contexto formal a través de nuevas formas metodológicas que proporcionen pensamiento crítico y fomenten la libertad creativa. En el caso concreto de los futuros docenes de artes plásticas, los datos confirman la necesidad de procesos más horizontales (alumno/profesor) y colaborativos en los procesos formativos del máster, lo que se traduce en una cierta sensación de desequilibrio en cuanto al método y la funcionalidad posterior como herramienta autónoma de emancipación profesional.

Estos cuestionarios se imbrican con los llevados a cabo a los participantes de las diferentes intervenciones del proyecto Bside. Aunque los alumnos del máster perciben que los programas de autogestión educativa fuera del ámbito formal deben ser incluidos en programas formales, a diferencia de los participantes de las intervenciones, desconocen cómo y en qué contextos pueden ser abordados.

Los participantes en las intervenciones entrevistados del proyecto Bside, pese a pertenecer muchos a horizontes geográficos muy diversos, y carecer de formación pedagógica concreta en relación a las artes, proporcionan respuestas que en contraposición a las de los futuros docentes destilaban una conocimiento del contexto más amplio, un posicionamiento social más concreto y una mayor capacidad para expresar sus opiniones críticas en relación a las preguntas libres que se les planteaban.

Los participantes de las diferentes intervenciones del proyecto Bside, a su vez, mostraron una alta satisfacción en relación a la experiencia vivida, a la importancia de la presencia significativa de la educación artística como proceso de transformación social y al valor del aprendizaje colaborativo como herramienta pedagógica que proporciona un ambiente idóneo dentro de una comunidad artístico-pedagógica. Por otra parte, mostraron la necesidad de redimensionar la figura del profesor y de modificar su participación jerárquica, llevando la dinámica a un territorio más horizontal y abierto al diálogo. Estos hechos constatan, a través de la experiencia y de los resultados, la importancia del

aprendizaje colaborativo como mediador en la acción pedagógica y la necesidad de su inclusión en la educación formal.

Para finalizar, desde una perspectiva más subjetiva, las dinámicas vividas durante la presente investigación han generado tanto en los iniciadores de las propuestas como en los participantes la sensación de que atender y construir un ambiente de aprendizaje colaborativo proporciona unas herramientas individuales y colectivas que traspasan los márgenes de la creación artística, transformando los espacios en lugares donde se relacionan arte y vida, cristalizando en dinámicas integradoras y abiertas a experiencias democráticas fundamentadas en la exploración, el diálogo y la autonomía compartida.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, ambiente, creación colectiva, comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, arte, cultura visual, educación artística, autogestión educativa.

ABSTRACT

Collaborative learning is a process by which a group of people share experiences and knowledge in order to achieve a common goal. During this process the logics of power are dislocated among participants and relational dynamics based on dialogue and consensus arise. The process provides tools for a critical, emancipated and transformative approach in relation to the individual and collective representation of reality.

In this sense, the most basic elements of human experience are subject to their relationship with their surroundings. The environment therefore functions as another pedagogical actor, since meanings are constructed during the process through the exchange of knowledge and experiences in a collaborative space of coexistence.

The context of art education for visual culture concerns not only a contemplation and consumption of art as a form of entertainment, it also can and should offer exploratory tools, processes of reflexive representation and critical engagement in relation to the use of art, its circulation and its relationship with the viewer. The art/education binomial acts, in short, as a social and cultural transformer through dynamics of integration and as a mediator between participants and citizens.

This study seeks first of all to address the aspects that make the configuration of collaborative learning environments sustainable in artistic and educational communities. Its purpose is to analyze the environmental, educational and psychosocial factors that condition the space of interaction through a series of self-managed interventions under the Bside project. Secondly, it seeks to find out the perception held by students who will be future teachers in relation to artistic education and collaborative practices, thereby opening up possible avenues for the inclusion of proposals and methods in the training and redimensioning of teaching staff.

Bside is a collaborative project co-founded by Ignasi López and Carlos Albalá (pseudonym Carlos Javier Rodríguez, author of this research paper). It is based on the construction of temporary collaborative learning communities for the development of artistic practices of collective creation, knowledge exchange and sociocultural action. Various processes serve as a basis for the co-publication of independent works that explore the possibilities of the publishing process and the development of *site specific* exhibition installations in the spaces where the interventions take place.

Furthermore, the management of the intervention processes develops via the interdisciplinary intersection of art and visual culture, urbanism, environmental psychology, sociology, anthropology and pedagogy. The project sustains itself through self-management in a rewarding exercise of the exchange of knowledge and tools that yield flexible self-evaluation and self-financing formulas.

The method used is that of participatory action research, consisting of the search for a sustainable educational practice. It takes place in real settings with the participants playing an active role in the research process. It has a certain predilection for the qualitative approach with various techniques for the gathering of information.

A research methodology made up of two exploratory phases and one phase of intervention-action was chosen. The first exploratory phase involved gathering information by two means: firstly, reviewing the issue and gathering information from projects related to artistic-pedagogic communities. The second consisted of a qualitative analysis of two questionnaires targeted at prospective teachers enrolled in the Masters course in Teacher Training, both those specializing in visual arts and those in the other educational specialties. The aim of these questionnaires was to learn about the participants' perceptions regarding art education, the collaborative learning environment and their own experiences within the educational and sociocultural system.

In a third phase, the proposed experiments were conducted through the Bside project by means of a prior description of the action carried out in the form of laboratory-workshops. Finally, the participants were interviewed, with the aim of obtaining pertinent conclusions and eliciting their views on concepts related to artistic education and collaborative learning environments.

The process as a whole aimed to find clarity, to raise new questions and to envisage avenues for future experimentation regarding the potential of the collaborative learning environment as a pedagogical agent within art education and visual culture. It also sought to discover if a more sustainable, reflective, critical and emancipated personal and collective development of the participants can be fostered as well as, if possible, the inclusion of these methodological practices in formal education, allowing for the idiosyncrasy of the experimentation-action.

The research content presents, first of all, a methodological rationale, which outlines the characteristics of the sample, the justification of the qualitative approach used and an explanation of the techniques and instruments for its subsequent analysis. Secondly, it outlines the theoretical framework regarding communities of artistic-pedagogic practices, offering an approach to collaborative knowledge exchange, to the conception of the environment as a pedagogical agent and its contextual relationship in artistic education through actual experiences in the process of setting up working groups related to these practices.

Having addressed the theoretical framework, it is shown how the Bside project acts as a bank of analysis and experimentation through its various interventions. Firstly, the lines

of action and contextualization where the following are located are shown: the urban landscape and urban displacement as a thematic framework, the photographic image and visual culture as a form of representation and *self-publishing* or *site-specific exhibition* as a way of realizing common goals. Secondly, each of the five interventions are outlined, divided into two groups: “transigrafias” and expanded laboratories of collective creation, by way of a guide to their layout and operation, their development and the results and conclusions specific to each of the interventions.

The results and conclusions are constructed through a method that redraws the future lines of research in a critical, reflexive, adaptable and sustainable manner. In this framework, the research is articulated and analyzed by way of two intersecting pathways.

On the one hand, the results and conclusions of the interventions represented by means of the creation of publications and exhibition installations and the interviews conducted with the participants themselves regarding their general perception of art education, the collaborative learning environment and their personal experience of the proposal in which they participated.

On the other hand, the questionnaires aimed at the Masters students and prospective teachers which deal with their perceptions, links and positions in relation to art education, the current teacher training situation and their personal experience of the different stages of education. In general terms and within all of the specialties, the questionnaires confirm the perception of a significant absence of art education, which translates into the demand for a greater weight in the formal context through new methodologies which provide critical thinking and encourage creative freedom. In the specific case of the prospective teachers of fine arts, the findings confirm the need for processes that are more horizontal (student/teacher) and collaborative in the training processes of the Masters, resulting in a certain sense of imbalance as to the method and the subsequent functionality as an autonomous tool of professional emancipation.

These questionnaires overlap with those given to the participants of the different interventions of the Bside project. Although the Masters students perceive that self-directed education programs outside the formal scope should be included in formal programs, unlike the participants of the interventions, they do not know how or in what contexts they can be addressed.

Participants in the interventions interviewed by the Bside project, despite the fact that many belong to very different geographical backgrounds and the lack of specific teacher training in relation to the arts, give answers which, contrary to those provided by the prospective teachers, distilled a knowledge of the wider context, a more concrete social positioning and a greater capacity to express critical opinions in relation to the open-ended questions they were posed.

The participants in the various interventions of the Bside project showed in turn a high level of satisfaction in relation to the experience, to the importance of the significant presence of art education as a process of social transformation and the value of

collaborative learning as a pedagogical tool that provides an ideal environment within an artistic-pedagogical community. On the other hand, they indicated the need to remodel the figure of the teacher and to modify his/her hierarchical participation, creating a dynamic that is more horizontal and open to dialogue. These facts confirm, by means of the experience and the results, the importance of collaborative learning as a mediator in pedagogical action and the need for its inclusion in formal education.

Finally, from a more subjective perspective, the dynamic experienced during this research produced in both the initiators of the proposals and in the participants the sense that attending and creating a collaborative learning environment provides individual and collective tools that transcend the borders of artistic creation, transforming the spaces into places where art and life are connected, crystallizing in dynamics that are inclusive and open to democratic experiences based on exploration, dialogue and shared autonomy.

Keywords: collaborative learning, environment, collective creation, community of practice, learning community, art, visual culture, art education, self-directed education.

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. Motivación y objeto de la investigación.....	1
1.2. Justificación de la investigación	8
1.2.1. Justificación personal	8
1.2.2. Justificación profesional	9
2. PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.1. Problemas y limitación del objeto de investigación	11
2.2. Objetivos	14
2.2.1. Objetivos generales	14
2.2.2. Objetivos específicos.....	14
2.3. Pregunta específica de investigación.....	15
3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
3.1. Universo de estudio y características de la muestra	22
3.2. Diseño y procedimiento general	27
3.2.1. Justificación del enfoque predominante cualitativo de la investigación y complementariedad con el cuantitativo	27
3.2.2. El investigador y el marco contextual a investigar	31
3.2.3. Diseño de la investigación.....	34
3.2.3.1. Procedimientos generales	34
3.2.3.2. Análisis cualitativo.....	35
3.2.3.3. Análisis cuantitativo.....	37
3.2.4. Técnicas de investigación y descripción del uso	37
3.2.5. Instrumentos utilizados y validación de los mismos.....	53

4. AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN COMUNIDADES DE PRÁCTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS.....	67
4.1. Mapeado terminológico conceptual.....	67
4.2. Intercambio de conocimiento colaborativo.....	71
4.2.1. Construcción del conocimiento colaborativo	71
4.2.1.1. El aprendizaje colaborativo versus aprendizaje cooperativo	74
4.2.2. Ambientes de aprendizaje colaborativo	81
4.2.2.1. La construcción del lugar en el espacio	81
4.3. Educación artística y cultural visual: contexto y situación.....	93
4.3.1. Dificultades socioculturales y pedagógicas en la educación artística	93
4.3.2. Educación artística para la comprensión de la cultura visual: marco teórico y propuestas de influencia	94
4.3.2.1. Educación artística posmoderna, crítica y para la cultura visual como lugares para las prácticas colaborativas.....	97
4.3.2.2. La educación artística y la pedagogía: puntos de encuentro generales.	110
4.3.3. Prácticas colaborativas en el contexto artístico-pedagógico: estrategias dialógicas.....	111
4.4. Configuración de comunidades de prácticas artístico-pedagógicas.....	118
4.4.1. Introducción.....	118
4.4.2. Entre las comunidades de aprendizaje y las comunidades de prácticas.....	119
4.4.3. Comunidades temporales de prácticas artístico-pedagógicas	128
4.4.3.1. Introducción: el caso Wochenklausur y Department 21.....	128
4.4.3.2. El currículo y factores incidentes en comunidades artístico-pedagógicas	146
4.4.3.2.1. Colabor(a)cción: posicionamientos y compromisos previos: Parallel School, What, How & fo Whom y Deschooling Classroom.	147
4.4.3.2.2. Ambientes y contextos	156
4.4.3.2.2.1. Espacios y temporalidades: la sala Polivalente.....	156
4.4.3.2.2.2. Agentes participantes y periféricos: roles e intercambio horizontal	162
4.4.3.2.2.3. Factores psicosociales. Sentido de pertenencia, participación y transformación	170
4.4.3.2.3. Las metas comunes como proceso colaborativo.....	171
4.4.3.2.4. La construcción del (qué) contenidos y del (cómo) procesos.....	175
4.4.3.2.4.1. Materialización e intervención: artefactos finales	177
4.4.3.2.5. Pos-acción educativa: evaluaciones y continuidades.....	177
5. EL TERRITORIO COMO CONTEXTO DE ACCIÓN ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA: EL PROYECTO BSIDE	181
5.1. Orígenes y posicionamientos	181
5.2. Líneas de acción y contextualización del proyecto	184
5.2.1. Marco temático y contextual: territorio y desplazamiento urbano	184
5.2.2. Modo de representación: imagen fotográfica	192
5.2.3. Formas de materialización: self-publishing y site specific	194

5.3. DESARROLLO DE PROYECTOS.....	197
5.3.1. Características generales y premisas de las intervenciones	197
5.3.2. TRANSIGRAFÍAS caminar como práctica artística de conocimiento compartido.....	199
5.3.2.1. Transigrafías Granada	200
5.3.2.1.1. Gestión, diseño y desarrollo de la propuesta	200
5.3.2.1.2. Resultados y conclusiones	204
5.3.2.2. Transigrafías Reloaded	207
5.3.2.2.1. Gestión y diseño	209
5.3.2.2.2. Desarrollo de la propuesta	218
5.3.2.2.3. Resultado y conclusiones.....	226
5.3.2.3. Transigrafías Huarte/Huerta.....	229
5.3.2.3.1. Gestión y diseño	229
5.3.2.3.2. Desarrollo de la propuesta	237
5.3.2.3.3. Resultado y conclusiones.....	246
5.3.3. LABORATORIOS EXPANDIDOS DE CREACIÓN COLECTIVA	250
5.3.3.1. V.V.E.E. taller de edición colectiva de un libro de fotografía	251
5.3.3.1.1. Diseño y gestión	253
5.3.3.1.2. Desarrollo de la propuesta	253
5.3.3.1.3. Resultado y conclusiones.....	256
5.3.3.2. 3 Weeks Bside Project Experience.....	259
5.3.3.2.1. Diseño y gestión	259
5.3.3.2.2. Desarrollo de la propuesta	267
5.3.3.2.3. Resultados y conclusiones	276
6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	299
6.1. Descripción de las distintas fases	299
6.1.1. Fase de exploratoria I	299
6.1.1.1. Revisión del estado de la cuestión. Documentación y revisión bibliográfica	299
6.1.1.2. Recogida de información de proyectos afines	300
6.1.2. Fase Exploratoria II. Exploración de ideas y percepción de futuros docentes.....	300
6.1.2.1. Cuestionario: Futuros docentes y educación plástica y visual	300
6.1.2.1.1. Universo y muestra del cuestionario.....	301
6.1.2.1.2. Categorías del cuestionario	301
6.1.2.1.3. Aplicación del cuestionario	304
6.1.2.2. Cuestionario: futuros docentes de diferentes especialidades educativas.....	304
6.1.2.2.1. Universo y muestra del cuestionario.....	305
6.1.2.2.2. Categorías del cuestionario	305
6.1.2.2.3. Aplicación del cuestionario	306
6.1.3. Fase intervención-acción. Descripción de las acciones realizadas y de la producción resultante en el proyecto Bside	307
6.1.3.1. Descripción del contexto y el trabajo previo	307
6.1.3.2. Entrevista a los participantes de las intervenciones	309
6.1.3.2.1. Universo y muestra de la entrevista	309
6.1.3.2.2. Categorías de la entrevista	310
6.1.3.2.3. Definición de las categorías.....	311
6.1.3.2.4. Desarrollo de la entrevista	311

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	313
7.1. Datos de las entrevistas a participantes de la intervención-acción en forma de talleres del proyecto Bside.....	313
7.2. Datos de los cuestionarios a futuros docentes	351
7.2.1. Futuros docentes en artes plásticas y visuales	351
7.2.2. Futuros docentes en diferentes especialidades educativas.....	412
8. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	461
8.1. Interpretación de los resultados	461
8.1.1. Cuestionarios a futuros docentes en educación en arte plástica y visual	461
8.1.2. Cuestionarios a futuros docentes en diferentes especialidades educativas	465
8.1.3. Entrevistas a los participantes de las intervenciones	465
8.2. Conclusiones	469
9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ACCIONES FUTURAS	473
10. EVALUACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	475
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	477
ANEXO. CUESTIONARIOS Y ENTREVISTA	497

1. Introducción y justificación de la investigación

1.1. Motivación y objeto de la investigación

*La pedagogía, cuando «funciona», es irrepetible y no se puede copiar, vender o intercambiar,
«no tiene valor» en la economía de lo explicable en educación.*

Elizabeth Ellsworth

El aprendizaje no se puede diseñar: solo se puede facilitar o frustrar

Etienne Wenger

*Mi pregunta ¿Cómo debo enseñar? Se ha visto desplazada por la respuesta:
Enseñar es imposible... y esto abre posibilidades sin precedentes*

Elizabeth Ellsworth

En noviembre del 2011, cuando decidía si aventurarme o no a la escritura de este documento de investigación, cayó en mis manos el cortometraje *En rachâchant*¹ [Fig. 1.1]. La historia gira en torno a la rebelión de un niño, Ernesto, que se niega a recibir más educación escolar porque dice que le enseñan cosas que él no sabe². Ernesto decide no «jugar» al juego de la «educación obligatoria», afirma su decisión de presencia al margen y con libertad de interpretación contra el prisma perceptual establecido por la racionalidad adulta representada en el maestro y la familia (Génuite, s.f). Hay algo de Ernesto con lo que me siento identificado, como experiencia autobiográfica en entornos de educación formal, así como en experiencias posteriores que incluyen el caso de estudio de la presente investigación.

Hay una belleza en el gesto del que dice que no, con calma y firmeza o a veces con furia, el que dice no al enemigo o al déspota que quiera subyugarlo y también al que dice no a quienes esperaban y confiaban en que dijera que sí, a

¹ Cortometraje francés de 1982 dirigido por Danièle Huillet and Jean-Marie Straub, con adaptación del relato «Ah! Ernesto» de 1971 escrito por Marguerite Duras.

² Frase literal y en la lengua original pronunciada en el cortometraje: «je ne retournerai plus à l'école, parce qu'à l'école on apprend des choses que je ne sais pas».

los cercanos, a los suyos, los que se sentirán dolidos por su inesperada negativa, incluso traicionados, los que tal vez después de haberlo nombrado hijo predilecto deciden degradarlo a hijo pródigo. Hay un no heroico que conduce con seguridad al cautiverio y a la muerte, y ese es un no que no puede exigírsele a nadie, porque nadie está en condiciones de exigir lo que no sabe si él mismo haría, aunque hay seres humanos lo bastante mezquinos para juzgar con dureza a quienes han sufrido mucho más que ellos (Muñoz Molina, 2014).

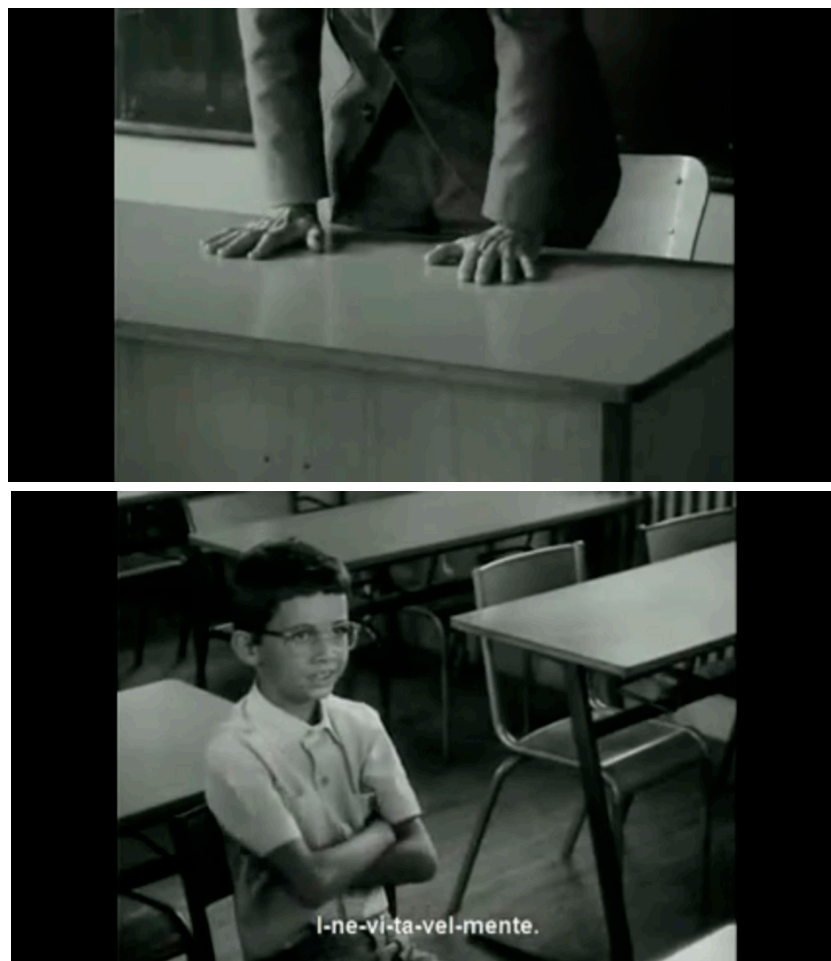


Fig. 1.1. Fotogramas del cortometraje *En rachâchant*

Esta ruptura con el marco impuesto de orden institucional ancla con el carácter autogestionado de la propuesta de investigación en sus diferentes fases y vértices de acción. De la misma forma, la distancia simbólica representada en el cortometraje entre el niño y el maestro a través del espacio dialógico entre ambos actúa como reivindicación del lugar de la colaboración como acto significativo. No se trata de una posición utópica y homogénea inamovible, sino más bien lo contrario, transitamos en un espacio heterogéneo inevitable de lugares y relaciones que Foucault denominó

heterotopías³, que son irreducibles unos a otros y absolutamente imposibles de superponer (Foucault, 1986).

Este espacio fronterizo donde los límites se resignifican y se deconstruyen los hábitos, implica un reordenamiento y revalorización del sentido de los vectores interrelacionales, mostrándonos la complejidad de la experiencia y abriendo el horizonte de la verdad. En definitiva, es afrontar la paradoja que posibilita la amplificación de lo real hacia lo posible a través de la ficción y la tensión de la realidad que nos mueve a la acción (Ransanz y Rodríguez, 2011), un espacio «donde la arena es playa y no desierto» (Hugo Múgica, 2001, p. 71).

En síntesis, el tema central de la investigación es el proceso de configuración y construcción de diferentes comunidades de ambientes artístico-pedagógicos colaborativos que han girado en torno a lo que hemos denominado proyecto Bside. Se trata de la experienciación de lugares con una base metodológica holística que enfatiza lo procesual en relación a las prácticas artísticas, donde abordan como temática el territorio y el desplazamiento urbano a través del uso de la imagen como modo de representación, y la autoedición (*Self-publishing*) o la instalación expositiva in situ (*Site-specific*) como formas comunicativas de materialización, producción y circulación. En este proceso de interacción social, los agentes participantes configuran una red intersticial⁴ de pedagogías colaborativas «que se moviliza por sus sinergias, en las que el trabajo conjunto va más allá de la suma de las partes, construyendo así un saber colectivo» (Rodrigo, 2009, p. 69).

Digamos que este documento de investigación de alguna manera representa, archiva y pone orden a un trabajo de campo basado en la investigación-acción participativa en el que hemos estado involucrados desde 2008 hasta la actualidad, donde su actividad sigue su curso de forma ubicua (espacialmente) y discontinua (temporalmente).

³ Michael Foucault fue uno de los primeros en denunciar la obsesión que el siglo XIX y gran parte del XX demostró por la historia y por el tiempo, reivindicando que nuestra época era la época del espacio, «la época del cerca y el lejos, del lado a lado, de lo disperso». En 1967 Foucault planteó un término actualmente inevitable en cualquier discurso sobre la ciudad contemporánea: el de Heterotopía, el espacio del mundo contemporáneo por excelencia. Frente al conjunto jerárquicamente organizado que caracterizaba al territorio medieval, hoy en día «el espacio en el que vivimos (...) es un espacio heterogéneo. En otras palabras, no vivimos en una especie de vacío, dentro del cual localizamos individuos y cosas. (...) vivimos dentro de una red de relaciones que delinean lugares que son irreducibles unos a otros y absolutamente imposibles de superponer». Atributos urbanos: Heterotopía (2006).

⁴ Este término fue usado por Karl Marx para definir comunidades de intercambio que escapaban al cuadro económico capitalista por no responder a la ley de la ganancia: trueque, ventas a pérdida, producciones autárquicas, etc. El intersticio es un espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en este sistema, integrado de manera más o menos armoniosa y abierta en el sistema global. Bourriaud, 1998, citado en Sánchez de Serdio (2009, p. 46).

La colaboración como funambulismo y lanzamiento: la meta es el proceso

Si hablamos de la vertiente de proceso y pedagogía colaborativa que acoge el proyecto Bside, Lesley Millar (2013) plantea una interesante cuestión donde se pregunta si la colaboración se afronta como viaje creativo o forma de proceder. La colaboración como filosofía base de trabajo proporciona la oportunidad de acumular habilidades, metas comunes, intercambio de conocimiento y desarrollo de recursos, teniendo en cuenta que durante el proceso surgen pruebas y riesgos asociados a la posible pérdida de control o el compromiso de los participantes. Para el desarrollo de prácticas colaborativas sostenibles en entornos artístico-pedagógicos:

Debemos tener en cuenta tanto elementos de mutualidad⁵ entendido en nuestro caso en paralelismo y significación biológica, donde los individuos se benefician de una serie de intercambios o trueques de recursos para beneficiarse mutuamente y en contraposición del comensalismo⁶, donde uno de ve perjudicado por dicho intercambio como disposición para ser flexibles y receptivos. Así como la confianza para permitir a cada participante, en ocasiones, se distancie del centro (p. 24).

Es por ello que las prácticas que aquí exponemos no dejan de ser una suerte de funambulismos como búsqueda de equilibrios constantes en relación a los métodos, habilidades e ideas en cada uno de los pasos que vamos dando. Y al mismo tiempo el proceso es la meta y motor de acción que tiene en el aprendizaje colaborativo una forma de experimentación y cuestionamiento que deja abierto dicho proceso «a una sorpresa, no solo para los otros, si no para uno mismo» (Feldman, 1987, p. 67) y donde el acto de intercambiar conocimiento deja paso a otras formas de conocer y representar el mundo, porque «mi pregunta ¿Cómo debo enseñar? Se ha visto desplazada por la respuesta: Enseñar es imposible... y esto abre posibilidades sin precedentes» (Ellsworth, 2005, p. 27).

Lo importante, amigos míos, no es lo que lanzas, sino el lanzamiento... así que... hagas lo que hagas, hazlo de corazón, no importa la meta sino la pasión que pones en ello y lo que aprendes por el camino (Brand y Falsey, 1990, temporada 3, capítulo 14).

⁵ El mutualismo es una interacción biológica entre individuos de diferentes especies, en donde ambos se benefician y mejoran su aptitud biológica.

⁶ El comensalismo es una forma de interacción biológica en la que uno de los intervinientes obtiene un beneficio, mientras que el otro no se ve ni perjudicado ni beneficiado.

De esta manera se dirige Chris, uno de los protagonistas de la serie de televisión *Doctor en Alaska*⁷ <<https://www.youtube.com/watch?v=E2kL9hrMztA>>, a sus convecinos, invitándoles a presenciar un acto poético de arte, un evento gestado, desarrollado y compartido en comunidad: el lanzamiento con una catapulta de una vaca que al final fue un piano. Tal vez Chris contesta a Lesley Miller, puesto que en la manera de proceder anida la necesidad de un viaje creativo de experimentación compartida, entendido como un continuo proceso de autoformación colectiva en todo momento y durante toda la vida; más allá de espacios específicos creados para ello donde se produce una intensificación mayor, por el proceso de participación e intercambio directo de información, conocimiento, experiencias y acciones.

Es en el espacio creativo donde el individuo puede experimentar sin ningún miedo el sentimiento de extrañamiento de sí mismo frente al proceso que en ese momento requiere su respuesta, produciéndose una vivencia de discontinuidad en el tiempo, discontinuidad en el espacio, que nos sitúa en el intersticio entre realidad y ficción donde podemos cuestionar y afirmar lo esencial de la vida misma, donde podemos cuestionar y afirmar nuestra identidad en la alteridad (Ransanz y Rodríguez, 2011).

Mapas que dejen ver el territorio

«Para Lefebvre la ciudad es un espacio cargado de significados y está delimitado; el “límite” viene impuesto tanto por los desplazamientos cotidianos de un individuo como por los ámbitos de significación asociados a la experiencia de este individuo» (López Rodríguez, 2013, p.84).

En 1993, Nanni Moretti realizó la película *Caro diario*⁸, constituido por tres episodios, de carácter autobiográfico y rodado de forma casi documental. En el primero de los capítulos, titulado «En vespa» [Fig. 1.2] <<https://www.youtube.com/watch?v=fJZT-4btRak>> lleva a cabo un ejercicio muy significativo y metafórico. A través de un viaje por la ciudad de Roma y de las observaciones, hace una reflexión (en ocasiones de forma poética-estética y otras de forma surrealista-grotesca) de lo que le agrada y de lo que no sobre su país, su contexto o las emociones que le invaden en el trayecto. En los minutos finales Nanni Moretti, después de haber ojeado en los titulares de diversos

⁷ *Doctor en Alaska (Northern Exposure)* narra las peripecias de un joven doctor, urbanita, judío y neoyorquino, obligado a pasar varios años de su vida ejerciendo su profesión en el remoto (y ficticio) pueblo de Cicely, Alaska (Roslyn, Washington en la realidad), y teniendo que convivir con sus peculiares y excéntricos residentes. Y emitido en España entre 1990 y 1995. (*Doctor en Alaska*, 2014).

⁸ *Caro diario (Querido diario)* es una película que refleja la vida, opiniones y sensaciones de su director, y que está dividida en tres capítulos.

periódicos la noticia del asesinato de Pier Paolo Pasolini⁹, transita por Ostia, donde este hecho tuvo lugar. El trayecto por franjas y límites urbanos actúa como toma de conciencia y metáfora de la vida y muerte del polémico director italiano con el cual tal vez Moretti se identifica o quiere identificarse de alguna manera.



Fig. 1.2. Fotograma del capítulo «En vespa» de la película Caro diario.

Es el mismo paisaje que transita Moretti el que identifica y nos sirve para experimentar a través del espacio físico (la cosa) una experiencia sensible, es decir, el mundo y su representación posible (imagen de la cosa), apenas distinguible el uno con el otro (Zanini, 2012). La última escena se desarrolla alrededor de una escultura homenaje a Pasolini en un descampado, junto a un campo de fútbol abandonado como único monumento de toma de conciencia, de identidad, desde el cual poder comprender su carácter de límite, «la disonancia que subsiste, tanto en el plano individual como el colectivo, entre la acción de los deseos, de los recuerdos y de las representaciones que rigen nuestra manera de habitar el mundo, y los tiempos y contratiempos, de las transformaciones materiales ligadas a esta misma manera de habitar» (Zanini, 2012, p. 301).

El territorio franja y su desplazamiento tangible e intangible es un espacio donde se ven reflejados nuestros procesos de interacción en sociedad, un espacio que se va mutando, redibujándose y conviviendo al igual que lo hacemos nosotros con él. Un espacio que nos proporciona un mapa de expresión y reconocimiento ideal para desarrollar a través de prácticas artístico-pedagógicas colaborativas como proceso de toma de conciencia, de intercambio, imaginación y medio de

⁹ Fue un escritor, poeta y director de cine italiano.

representar lo que nos rodea de forma individual y colectiva. Y es donde se situó el proyecto Bside desde su origen.

Investigar haciendo como reto inevitable

Ante este panorama, cuando miramos alrededor de todas las experiencias del proyecto Bside pasadas y presentes, surge la necesidad motivacional y coherencia para elaborar este documento de investigación en forma de puzzle, a la vez que las propuestas iban sucediendo, para que de esta manera se pudiera generar un diálogo activo y yuxtapuesto con el proceso donde la meta o final fuera simbólico, donde la rueda de la investigación-acción participativa siempre estuviera en movimiento y obligara a componer y redimensionar todos los procesos y dinámicas de forma continuada.

Así mismo, se había llegado a un punto por el cual el volumen de material en el proceso de configuración, desarrollo y análisis a través de cuadernos de notas, publicaciones, documentos anexos, carpeta de mails, documentos de comunicación y formatos audiovisuales tanto interna como externa, era suficientemente significativo para decidir mapear de forma experiencial e investigativa un proceso tan poliédrico como inabarcable. Este documento de investigación es solo una forma de representación posible, abierta a otras múltiples representaciones, partiendo de la base concreta de ir generando más preguntas que respuestas, por lo que debe asumir su condición difusa y multidimensional, abierta y flexible.

Hay que buscar los dibujos de un pintor igual que hay que buscar en los cuadernos de apuntes y los diarios y los borradores de un escritor, porque en los unos y en los otros está lo inmediato, lo impremeditado, lo fragmentario y por tanto lo más verdadero, la fluidez del proceso y no la inmovilidad del resultado, la tentativa y el tanteo y no el rumbo seguro. (Muñoz Molina, 2014, p. 3)

El peso de lo científico en esta investigación recae por su propia idiosincrasia en un valor dinámico y flexible en el que la distancia entre los procesos de la zona de análisis estén tan cerca como los propios procesos de actuación que hemos llevado a cabo en el proyecto Bside. La línea entre estos dos puntos no es paralela, ni tangencial, es yuxtapuestamente subjetiva, asumiendo los riesgos pero también retos que esto supone. ¿Cómo podremos afrontarlo?, como el infante Ernesto afirmaba ante su extrañado profesor: INE-VI-TA-BLE-MEN-TE.

1.2. Justificación de la investigación

1.2.1. Justificación personal

Dos hechos significativos en mi vida personal académica marcaron mi relación con la educación. El primer hecho aconteció en un pequeño colegio de Madrid donde asistía como alumno de EGB. Era finales de los años 80 y nuestra clase tenía como profesor a un hombre joven y espigado que me tenía fascinado. Sus clases las recuerdo diferentes, divertidas e interactivas. Todos los chavales de la clase estábamos deseando ir, la utilización de canciones pop para los dictados, las obras musicales que montábamos o la idea de poder participar en la clase era un sentimiento liberador. En sus clase te sentías arropado.

Un tiempo después de ser nuestro tutor, comunicaron a nuestros padres que no iba a dar más clase en el colegio. Lo poco que supimos era que sus métodos no gustaban a la dirección del colegio por no ajustarse a los cánones académicos de la época. Aunque el fulgor de la edad podía con todo, este hecho resultó muy significativo y cruel en el fondo para mí. Un tiempo después, no olvidaré cuando tres compañeros de clase nos lo encontramos por el barrio, se mostró afectivo y natural, como si fuera uno de nosotros. Nunca supe más de él, más que participaba en un programa de educación para la población gitana del barrio. Desde entonces, y durante mi vida académica como estudiante, siempre soñé con encontrar otro profesor como José Antonio, alguien que hiciera de la transmisión de conocimiento algo participativo, interesante e incluso divertido. Y siempre me pregunté por qué le echaron, si todo el tiempo que estuvimos con él sentíamos que aprendíamos y lográbamos alcanzar la meta de conocer descubriendo con su acompañamiento. Nunca hubo otro profesor como él y su legado a nivel personal me marcó para siempre.

El otro hecho tiene que ver con mi etapa en el instituto, sin duda una etapa donde a pesar que existían islas educativas que proponían fórmulas diferentes en el método, las cubría una capa gris de hastío por generar una sensación de aprender de otra forma que no fuera la que marcaba esta época: unidireccional, triste, hermética, aburrida y poco significativa. Mis suspensos constantes y falta de motivación desembocaron en una reunión de mi tutor con mis padres a mitad de curso en el antiguo COU. Sus palabras impactaron frontalmente sobre mi vivencia como estudiante: «Su hijo no vale para estudiar. No solo no podrá hacer una carrera universitaria, sino que tendrá que esforzarse mucho para poder afrontar y sacar una Formación Profesional». Desde aquel momento se decidió por nosotros (mis padres estaban confusos ante tal circunstancia) repetir el curso y desde aquel momento dejé de asistir a las clases, pero sí que acudía al instituto donde me sentaba en el césped del patio con otros pocos alumnos que sufrieron las mismas consecuencias. En aquel momento se me ocurrió refugiarme en la lectura, a

la que hasta el momento no había sido muy aficionado. El año de repetición resultó igual, ya que los profesores te relegaban a un segundo o tercer plano, éramos retales al margen del éxito estandarizado y por supuesto, no logré entrar en ninguna carrera universitaria, el sueño idílico que la sociedad de la época nos empujaba para ser alguien con futuro y prestigio social en la búsqueda del bienestar del momento. Mi camino se bifurcó hacia el trabajo, me dediqué a dar de comer a niños pequeños en comedores escolares, mientras lo compatibilizaba con unos estudios de administración de empresa para matar el tiempo restante y formarme profesionalmente.

La justificación personal por algo, no pasa por la asociación a dos hechos fruto de un recuerdo tal vez nostálgico, ni tampoco de la experiencia más positiva y más amarga de una relación académica personal. Pero sí es cierto que poco a poco las vivencias van marcando tu posicionamiento y tu construcción como persona en interacción social. Tal vez mi interés por la educación no resida solo en estos recuerdos, tal vez las circunstancias le lleven a uno a estar en el lugar donde le toca estar. Pero sin duda considero sinceramente que estos aspectos aparentemente mínimos y alejados en el tiempo forjaron mi interés por la colaboración, la construcción de espacio de diálogo y la posibilidad de redimensionar la función de los agentes participantes en un entorno educativo. Las vivencias prácticas llevadas a cabo desde mi época como estudiante de psicología hasta la actualidad me hicieron creer que para dinamizar un ambiente de aprendizaje acorde con las necesidades particulares de cada propuesta han de tenerse en cuenta los factores que forman parte de su configuración, así como el aprendizaje en colaboración no como método, sino como forma de hacer intrínseca a la labor educativa donde debe y puede existir un espacio libre y emancipado para el pensamiento crítico, reflexivo y la construcción personal y colectiva a través de la autoconsciencia.

1.2.2. Justificación profesional

Pese a mi formación como psicólogo y posteriormente como orientador educativo, la presencia de las prácticas artísticas ha formado parte de mi actividad y desarrollo personal y profesional desde mis comienzos en la Universidad Complutense de Madrid. Mi interés educativo por el valor pedagógico de las artes y la cultura visual desde un prisma de creación y trabajo colaborativo autogestionado se une a mis diferentes experiencias como coordinador, dinamizador y participante en diversas propuestas relacionadas con entornos culturales: la creación independiente un festival en artes visuales, la creación de una revista *online* para la difusión de la fotografía contemporánea, la coordinación de diferentes espacios formativos para la artes visuales o más recientemente la participación como coeditor y cofundador del proyecto Bside ha forjado una vivencia rica en experiencias de todo tipo con un valor focalizado en la autogestión donde experimentar la relación que existe entre ambiente de trabajo y

aprendizaje colaborativo. Para posteriormente imbricarlo en la educación como herramienta horizontal de intercambio cognitivo de saberes y experiencias.

A lo largo de mi trayectoria formativa, profesional y personal, los muchos participantes de todas las diferentes acciones que he llevado a cabo junto con la ayuda de diferentes colaboradores, hemos sentido cómo el hecho de proporcionar herramientas y espacios dialógicos de creación colaborativa y colectiva vence la barrera tradicional del intercambio del conocimiento como un hecho unidireccional, no compartido y jerárquico. En los procesos finales, la creación colectiva entendida como un lugar donde experimentar procesos interactivos de prácticas compartidas, no diluye el desarrollo individual, sino que lo acompaña, lo enriquece y experimenta un amplio abanico de contextos relacionales, de manera que entendemos que no darle cabida en contextos formales desde la esencia alternativa y autogestionada donde son iniciadas, es negar la complejidad del individuo y su ambiente por crear procesos sostenibles críticos y reflexivos ante la cultura visual y su prácticas. Y, por ende, la oportunidad de construir un puente entre dos prácticas sociales (arte y educación) que consideramos importantes para el desarrollo personal y colectivo en sintonía con nuestra sociedad actual del conocimiento compartido.

2. Problemas de la investigación

2.1. Problemas y limitación del objeto de investigación

Conviene comenzar señalando que la investigación en educación en artes y cultura visual conforma un espacio muy diverso y de límites difusos, que constituye un territorio especializado de intersección entre los problemas de las artes visuales por un lado y los problemas educativos por otro lado. Así mismo, «los investigadores e investigadoras conjugan su dedicación a la Educación Artística con otras actividades, no solo docentes, sino con la creación artística (exposiciones, comisariados, etc.) o investigando en territorios contiguos, ya sea en la educación, la estética, la psicología, la sociología o la crítica de arte» (Marín, 2011, p. 213). Esta situación dispone, en el mejor de los casos, un proceso de equilibrio para poder compatibilizar la acciones necesarias que supone la labor de investigación, junto con las actividades paralelas necesarias para dicha investigación tal y como la entendemos en el presente documento. Según Ricardo Marín (2001), la particularidad del problema de investigar el aprendizaje del arte y la cultura visual,

Cuando se trata del arte, concretamente de la enseñanza del dibujo, de la pintura, o de la fotografía, etc. parece seguir una contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa. Hay ciertos temas que parecen refractarios a la actividad investigadora y científica, y entre ellos las artes y su aprendizaje es uno de los más evidentes (p. 213).

Sin duda, pese a plantear acciones que son meros procesos reales de investigación con una evidencia latente y patente como proceso y resultados, el problema de la simetría y la necesidad científica compone una serie de factores problemáticos a la hora de desarrollar una investigación educativa y adaptarla a unos cánones establecidos que en ocasiones no son los más coherentes y adecuados para transmitir lo que alberga en su esencia.

Por otro lado, actualmente el proceso que acompaña a la elaboración de la presente investigación hace evidente una transformación del ámbito educativo en el contexto de la educación en artes y cultura visual. Esta transformación viene de la mano de una notable deficiencia subyacente de los valores asociados a la oferta y demanda, los valores soterrados de competitividad y la relación tóxica entre los agentes participantes de dicha producción cultural institucional e institucionalizada. En la actualidad el lanzamiento de una propuesta autogestionada como forma alternativa de formación entendida como transformación pone de manifiesto la necesidad general de nuevas fórmulas de construcción de nuestro desarrollo personal y colectivo, de intercambio de conocimiento más participativo y de búsquedas activas de ambientes de aprendizaje colaborativo en el contexto del que somos partícipes.

La colaboración y el compromiso son valores que junto al sentido de pertenencia y la participación componen nuestras relaciones de interacción personal con uno mismo y de forma colectiva con el contexto que nos rodea. Pero la dinámica individualista, pese a numerosos estímulos y espejismos superficiales de colectividad, la competición como sinónimo implícito de éxito, la legendaria presencia pasiva incrustada en el intercambio de conocimiento jerárquico o la inmediatez impositiva de la creación o consumo de cualquier producto cultural, atenta claramente contra el espacio sostenible de creación reflexiva, crítica y autoconsciente que defendemos en la presente investigación.

La educación relacionada con artes y cultura visual, se ha abierto paso de una forma emergente a nivel investigativo, a través de numerosas publicaciones o congresos especializados sobre todo siendo la innovación y el desarrollo curricular los principales temas. Pero la situación real y aplicada resulta poco sostenible de cara al futuro en relación a contextos institucionales como los museos, fundaciones etc., y permaneciendo por otro lado estancado en contextos de educación formal obligatoria o superior. Así mismo, un numeroso volumen de escuelas privadas ha renacido en nuestro contexto como fuente de propuestas variadas en relación al estudio de las artes visuales (fotografía, audiovisual, ilustración, diseño, etc.) ofreciendo un abanico variado, pero superficial en su fondo y forma y con poca consciencia psicopedagógica.

Un artista o grupo de artistas crean una «escuela alternativa de arte», proponiendo un enfoque nuevo y radical de enseñanza. El proyecto no solo se presenta como proyecto de arte, si no como «escuela» activa. Sin embargo en cuanto a su currículum y programa se asemeja bastante a una escuela normal, si bien el tema de las asignaturas es más variado (Helguera, 2011, p. 71).

Pero por otro lado, son diversos las propuestas artístico-pedagógicas autogestionadas que están trazando un mapa alternativo de desarrollo de espacios y experiencias creativas con compromisos y propuestas interesantes. Y que abarcan desde el desarrollo personal creativo más tradicional de producción de objetos a la intervención de carácter

social más concreta, con cierta base sensible a la pedagógica, de una forma sostenible y cuidada.

Cada vez existen más investigaciones y personas que creen que la presencia del arte en la educación es fundamental, que debe estar implicada en la construcción y organización del conocimiento, los deseos, los valores y las prácticas sociales (Hernández, 2000). «Todo ello propone la necesidad de una Educación Artística en contextos de educación de cualquier calibre como puerta de acceso a una experiencia integradora de todos estos aspectos, que proporcione los instrumentos y las competencias para establecer vínculos de pertenencia a una cultura como propuesta activa de desarrollo humano» (Abad, 2012, p. 293) y donde se sirvan como estructura sólida de relaciones pedagógicas, afectivas y de interacción que sirva para la transmisión de valores.

Es por tanto la meta en esta investigación, ante la amplitud de posibilidades de abordaje, focalizar en una aproximación coherente a la importancia del ambiente de aprendizaje colaborativo como agente pedagógico en contextos autogestionados, y cómo estas nuevas formas de proceder pueden ser incluidas en diversos contextos formales de educación en artes y cultura visual.

En resumen:

- Incluir o atender a la importancia del ambiente como agente pedagógico, el cual fomenta mecanismos de convivencia fundamental a través de transformación no solo de espacio físico, sino de la dinámica psico-social dentro de la comunidad de aprendizaje colaborativo donde se configura.
- La colaboración como aprendizaje se perfila como una forma de hacer y proceder, donde los miembros que la forman comprenden la importancia del compromiso y la búsqueda de metas comunes a través de espacios dialógicos constructivos en el desarrollo personal y colectivo de la propia comunidad.
- La importancia de las artes y cultura visual como forma de aprendizaje significativo, no solo en contextos específicos de las artes, sino la inclusión del aprendizaje del lenguaje visual en nuestra educación como herramienta reflexiva y crítica de atender a los medios que nos rodean.
- Los espacios autogestionados al margen de la educación formal proporcionan formas de hacer más libres y experimentales, donde se obtienen resultados y conclusiones óptimas para poder ser incluidos como métodos o prácticas en los propios contextos formales de educación en artes y cultura visual.

2.2. Objetivos

2.2.1 Objetivos generales

Analizar experiencias pedagógicas previas sobre propuestas autogestionadas alternativas fuera de marco de educación formal de las artes visuales. Proponer orientaciones y herramientas para la configuración de ambientes de aprendizaje colaborativo. Y aplicarlas a intervenciones concretas a través de laboratorios y talleres de creación colectiva en comunidades de prácticas artísticas temporales en el marco temático y conceptual del territorio, la imagen como modo de representación y la autoedición e instalación expositiva «in situ» como forma de materialización y comunicación.

2.2.2 Objetivos específicos

- Analizar el constructo «colaboración», desde su concepción más básica a su aplicación activa dentro de contexto de prácticas artísticas de creación colectiva.
- Describir, desde fuentes sociales, psicológicas, geográficas o filosóficas, las características y necesidades implícitas en la configuración de ambientes de aprendizaje colaborativo en propuestas pedagógicas alternativas vinculadas con las artes y cultura visual.
- Analizar de forma crítica la respuesta educativa, teórica y práctica en el ámbito formal de los programas de educación en artes visuales en su contexto actual.
- Detectar las dificultades reales de los orientadores, así como los procesos de relación entre los agentes participantes dentro de un contexto real en comunidades alternativas artístico-pedagógicas.
- Proponer herramientas y analizar aspectos psicopedagógicos para abordar la configuración de ambientes de aprendizaje colaborativo en contextos de educación autogestionada.
- Aportar datos, desde la investigación cualitativa y cuantitativa, que sirvan para la reflexión acerca del diseño de ambientes de aprendizaje colaborativo y su percepción desde el ámbito formal para su posible inclusión.

2.3. Pregunta específica de investigación

Preguntas orientativas de la propia investigación:

- ¿La educación en artes y cultura visual precisa de una presencia significativa para ayudar a proporcionar herramientas emancipadoras y de pensamiento crítico en las diferentes etapas educativas?
- ¿En las diferentes etapas educativas, en los últimos años, hay presencia curricular de la educación en artes y cultura visual?
- ¿Es necesaria una presencia significativa, en las diferentes etapas educativas, de la educación en artes y cultura visual para desarrollar la competencia artística y proporcionar herramientas emancipadoras y de pensamiento crítico?
- ¿Es la colaboración un proceso compartido de aprendizaje que fomenta una relación más horizontal y sostenible entre los participantes de una actividad artístico-pedagógica?
- ¿Qué componentes tangibles e intangibles actúan como agentes pedagógicos en la configuración de un ambiente de aprendizaje colaborativo?
- ¿Son los espacios de autogestión colaborativa los ámbitos más idóneos para el desarrollo de prácticas artístico-pedagógicas?
- ¿Son adecuados los espacios de autogestión colaborativa para el desarrollo de prácticas artístico-pedagógicas?
- ¿Han tenido los docentes actuales y los que se incorporen en los próximos cursos una formación en artes y cultura visual y/o en espacios de autogestión colaborativa y, más concretamente, en su utilización para el desarrollo de prácticas artístico-pedagógicas?
- ¿Las prácticas artístico-pedagógicas son percibidas por la comunidad educativa formal, como posibles fuentes de acción y aplicación en los currículos oficiales reglados por el sistema educativo oficial?

Enunciado del problema:

La configuración de ambientes autogestionados de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas, ¿favorece un desarrollo personal y colectivo más sostenible, reflexivo, crítico y emancipado de los participantes que lo llevan a cabo?

Si fuera así, ¿es posible la inclusión de prácticas y metodologías propias de estos espacios en la educación formal?

3. Fundamentación metodológica y estructura de la investigación

Los seres humanos tienen una predisposición innata a investigar, una capacidad inherente de búsqueda experimental para la adquisición de habilidades que forman parte de un proceso colaborativo de autoformación personal y colectiva natural. «La investigación es la ejecución humana de funciones intelectuales y físicas con el propósito de transformar condiciones adversas que se presentan en situaciones concretas de la realidad, sean estas condiciones naturales o culturales» (Inojosa, 2013, p. 11). Y como afirman Carr y Kemmis (1988), «Hablar de investigación educativa no es hablar de ningún tema concreto ni de un procedimiento metodológico sino indicar la finalidad distintiva en virtud de la cual se emprende esta clase de investigación y a la cual quiere específicamente servir» (p. 121).

Si se parte de los paradigmas que constituyen el primer nivel de los elementos que conforman el marco teórico-analítico de los fenómenos sociales y lo entendemos «como el conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica una metodología determinada» (Alvira, 1979, p. 20), la presente investigación se enmarca dentro del paradigma socio-crítico. Una perspectiva que «introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento» (Alvarado y García, 2008, p. 189) ofreciendo herramientas de transformación social desde las propias comunidades donde se interviene y actuando en contraposición de tradiciones positivistas e interpretativas dentro de las ciencias sociales.

Popkewitz, 1988, citado en Alvarado y García (2008) afirma que:

Algunos de los principios del paradigma son (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) Unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; (c) Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; (d) Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable (p. 190).

De igual manera, en el caso del entramado metodológico como un conjunto de preceptos teóricos asociados a los paradigmas a los que hacemos referencia anteriormente, es oportuno reseñar que «la comprensión de los factores y elementos que subyacen en un entorno social, complejo, interdependiente y en continua vorágine de cambio, hace necesaria la interrelación analítica de varios procedimientos de investigación» (Arriazu, 2007, p. 2).

El concepto de metodología hace referencia a la manera en que atendemos a la realidad, la manera en que enfocamos cognitivamente las contingencias y buscamos respuestas a las cuestiones que plantea nuestra particular percepción del mundo circundante. Si el método lo comparamos con el camino a seguir en la búsqueda de conocimiento, la metodología se relacionaría con la elección de aquellos que mejor se orientan en la trayectoria que marcan nuestros objetivos (Ransanz, 2014, p. 17).

Y, por tanto, la forma de seleccionar métodos, adaptarlos y relacionarlos dotará a la investigación de un proceso coherente y catalizado a través de un conjunto de técnicas de investigación que llevan implícita una serie de instrumentos de recogida de información.

Teniendo en cuenta que los objetivos y metas principales de la presente investigación son, por una parte, la importancia del constructo ambiente de aprendizaje colaborativo como agente pedagógico; y, por otra parte, desarrollar una intervención que tenga en consideración dicho constructo aplicado a comunidades artístico-pedagógicas en entornos autogestionados de educación en artes y cultura visual; es necesario señalar que dicho cometido precisa del análisis e interpretación de aspectos cuantificables desde el punto de vista formal. Pero, sobre todo, requiere un riguroso y exhaustivo análisis e interpretación de un diverso abanico de datos cualitativos como opiniones, sensaciones, interacciones, conductas, situaciones o materiales finales. Estas últimas suponen una aportación cuantificable también de datos descriptivos indispensables a la hora de estudiar los fenómenos sociales que han acontecido en las diversas intervenciones.

La comunidad es el escenario natural donde se producen dichas intervenciones y sus fenómenos sociales subyacentes, y en ella se dinamizan procesos de participación y transformación situados en un ambiente de aprendizaje colaborativo. Es por ello por lo que el posicionamiento se apoya metodológicamente en diferentes parámetros analíticos, los cuales permiten interconectar conocimiento mediante la concienciación y reflexión crítica de la interpretación de unos procesos donde la realidad es objetiva y construida (Maturana, 2009) a través de representaciones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo (Ausbel, 1960, 1963, 1978) y dialógico (Freire,

1970; Bakhtin, 1981; Habermas, 1987; Koschmann, 1999; Wells, 2001; Soler, 2004; Fielding, 2004), enmarcada holísticamente y abordada de forma interdisciplinar. En el caso de estudio que aquí se presenta esa realidad construida es fruto de un espacio dialógico en comunidad, y por tanto las dinámicas relacionales que allí se tejen en un espacio colaborativo ofrecen una importante fuente de información cualitativa, y en ellas se considera conformar un mapa desde un proceso educativo horizontal y transformativo de investigación-acción participativa.

Por tanto, el marco de investigación del que se parte es la denominada investigación-acción participativa. La investigación-acción (I-A) tiene su origen en el psicólogo Kurt Lewin (1946) y en los movimientos sociales latinoamericanos (Inojosa, 2013), que llevaban implícitos unos rasgos característicos donde la creación de conocimiento científico, la intervención directa con los grupos a los que iba destinada, la mejora de un aspecto social y la colaboración entre los agentes participantes eran su baluarte (Suárez, 2002). Por tanto, la idea era compatibilizar a través de la intervención directa, un conocimiento social que fuera efectivo en un lugar de acción concreta.

Elegir este método como forma de investigación tiene coherencia con la historia del propio método, que sufrió una marginación por parte de la comunidad científica predominante de más de treinta años, en los cuales se reforzó desde lugares donde la presente investigación tiene su marco de acción e intervención la reflexión y acción desde la autogestión colaborativa entre agentes participantes. Así mismo, «en la noción de método queda implícito un determinado modo de investigación» (Van Manen, 2003, p. 45-46), y por tanto la I-A supone la forma más adecuada a las experiencias planteadas por los siguientes motivos:

- Ocurre en ambientes reales de acción concreta y está relacionada con una problemática o simplemente genera una mejora sobre una circunstancia concreta.
- Los agentes participantes no son solo los investigadores, sino que son las personas implicadas directamente y que forman parte activa del proceso investigativo.
- Tiene predilección por el enfoque cualitativo con técnicas de recogida de información variada y perspectivas diversas como notas de campo, fotografías, audiovisual, observadores externos, descripciones, entrevistas, etc. organizadas en ciclos de investigación en espiral (Suárez, 2002).
- Su finalidad se basa en la mejora de la práctica, así como la comprensión y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988), donde dicha mejora evoluciona en la creación de próximas propuestas más acordes en función de las evaluaciones recogidas.

Kemmis y McTaggart, 1988, citado en Suárez (2002), sobre los puntos clave donde se delimita la I-A, escribió:

Es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera. Tanto esas prácticas como las ideas deben ser objeto de pruebas y de ellas se deben recoger evidencias, entendiendo la prueba de un modo flexible y abierto: registrar lo que sucede y analizarlo mediante juicios de valor, impresiones, sentimientos, para lo cual resulta de utilidad el mantenimiento de un diario personal. Es participativa y colaboradora, estimulando la creación de comunidades autocríticas que tienen como metas la comprensión y la emancipación (p. 43).

Para ello, es importante comenzar con problemas sencillos, asequibles pero significativos, así como en grupos pequeños (Kemmis y MacTaggart, 1988), y aunque estos autores inciden en la idea de progresivamente ir incrementando la envergadura de dichos grupos, se es partidario en la presente investigación además ofrecer una flexibilidad no gradual, donde cada intervención sea su espacio concreto y natural de acción. Pese a que la idea principal de la I-A sea la mejora de la práctica educativa y todo lo que la rodea esté subordinada a este fin (Elliot, 1991), se considera que el intercambio de conocimiento en pos del desarrollo personal y colectivo a través del autoconocimiento y propuestas que fomenten la reflexión crítica son suficientes motivos para su puesta en marcha.

En el campo que ocupa la investigación destacaba la propuesta de investigación cualitativa de observación participante de Robert Bersson que se caracteriza por: la inmersión del evaluador en el grupo a estudiar; no busca comprobar una teoría sino obtener descripciones comprensivas; es desestructurado para dar margen al descubrimiento y el profesor es la vez ejecutor y observador (Aguirre, 2005). Esta última característica ha sufrido las mayores críticas sobre su debilidad, pero se considera fundamental dentro de la investigación, jugando con los diferentes niveles de implicación en función de la propuesta dada.

Por tanto, al usar una metodología participativa, la investigación-acción en el presente caso de estudio desde el punto de vista ideológico, un grado emancipación por parte de los integrantes del grupo o comunidad y procesos de participación activa para la toma de decisiones y actuación que pueda llevarse a cabo en pos de una meta común, basada en la construcción compartida del proceso. Desde el punto de vista epistemológico, proporciona una experiencia de «aprender a aprender», rompiendo con los modelos tradicionales (Freire, 2012). En segundo orden, los miembros de la comunidad aprenden a investigar y en tercer lugar, aprenden a formar parte de un proceso de transformación personal y colectiva. Finalmente, el promover un proceso de conciencia crítica profunda dota a los miembros de la comunidad de una libertad de actuación que les permite abrir una vía de profundización a través de la conciencia y el autoconocimiento (de la Herrán, 2013), más allá de la práctica reflexiva.

El resultado del proceso de la IAP depende de las metas fijadas por el grupo o la comunidad, el tipo de resistencia u oposición encontrada, los recursos disponibles (incluyendo el grado de compromiso y participación de la comunidad o grupo) y la efectividad de las acciones tomadas (Balcazar, 2003, p. 64).

La presente investigación comenzó en una primera fase discontinua de acciones en forma de talleres independientes pero con un hilo conductor común. Por tanto, la Fase de intervención-acción se llevó a cabo con los participantes de las mismas, colaboradores adjuntos a la coordinación que la apoyaron en su gestión y el coordinador directo que ha estado presente en todas las acciones de dicha fase. El número de participantes era variable en función de las características de la propia propuesta, marcada por unos límites relacionados con la propia idiosincrasia de la misma a nivel de contenidos, dinámicas y metas, y las características espaciales y temporales a las que estaba sujeta. Aunque se valoró un número óptimo es entre seis y ocho participantes, hubo excepciones al evaluar que no se resentía la calidad y propósito de la misma, readaptando las dinámicas y contenidos para mitigar posibles problemas en la acción y, por ende, en la investigación.

Normalmente, en el caso de los colaboradores adjuntos a la coordinación ha sido de dos personas en cada una de las acciones o experiencias. Digamos que la propuesta la gestamos junto a colaboradores que están íntimamente ligados al espacio y contexto donde se va a llevar a cabo, lo que hace tener una visión externa pero directa de la intervención, de manera que actúan como facilitadores y enlaces de la propia propuesta y los participantes. Se ha de señalar que, dado el posicionamiento, en la mayoría de los casos y de forma natural han sido algunos colaboradores los que han formado parte de los participantes y los investigadores han sido parte también de los mismos. No como un hecho casual, sino buscado de forma natural traspasar las fronteras y someter la investigación y las intervenciones a una relación horizontal y de esta manera tener la mayor capacidad e información cualitativa de información. Este hecho conduce a retos innegables y a su vez a problemas de investigación, pero se considera que este riesgo actúa como acicate para la coherencia y compromiso no solo de las propuestas, sino para tomar partido de una verdadera investigación-acción participativa. Esta fase de intervención-acción fue sometida una vez acabadas a una puesta en marcha de técnicas de recogida de información realizadas in situ (a través de diarios, imágenes, opiniones, anotaciones, etc.) y posteriormente con la realización a todos los agentes participantes de una entrevista *online* asincrónica libre donde poder valorar la práctica llevada a cabo.

De la misma forma, consideramos que el mejor enlace desde esta propuesta investigativa enmarcada en la autogestión fuera de la educación formal era sobre cómo poder filtrar y hacer permeables estas prácticas hacia la propia educación formal como posible línea de acción futura. Es por ello por lo que a través de un enfoque cuantitativo

mediante cuestionarios, se resolvió la posibilidad de valorar estos constructos teóricos y prácticos en grupos de alumnos que se encuentran formándose en el Máster Universitario en Formación del Profesorado en áreas de educación plástica y visual, así como de otras especialidades de diferentes universidades. Para de esta manera someter a cuestión cuál es su percepción sobre la influencia y uso del ambiente como agente pedagógico y cómo las prácticas artísticas se disponen en la educación formal en relación a diferentes parámetros.

3.1. Universo de estudio y características de la muestra

El contexto general donde se han llevado a cabo las experiencias de comunidades artístico-pedagógicas y su relación con la configuración de ambientes de aprendizaje colaborativo se ubican, por un lado, en la provincia de Córdoba, más concretamente en el Convento de Santa Clara de Belalcázar, reconvertido parte de él en lo que es la residencia de artistas La Fragua <<http://lafragua.eu/residency>>, donde se realizaron el Taller de Edición Colectiva (V.V.E.E.) y el taller expandido 3 Weeks Bside Project Experience. Por otro lado, las otras tres experiencias en relación al taller Transigrafías, las dos primeras se ubicaron en la provincia de Granada. En el caso de la primera convocatoria en la Casa de Zafra en la sede de la Fundación Albaicín de la ciudad de Granada <<http://www.albaicin-granada.com/>>, en el marco y con el soporte del Festival de Fotografía Emergente Pa-ta-ta <<http://www.pa-ta-ta.com/>>. Y la segunda, en el Instituto de América de Santa Fe de Granada <<http://www.institutodeamerica.es/>>, con el marco y con el soporte de la Universidad de Bellas Artes de Granada y el proyecto editorial Ciengramos <<http://ciengramos.com/>>, vinculado a TRN-Laboratorio artístico transfronterizo <<http://trn-lab.info/>>. Finalmente la tercera insertada paralelamente al marco expositivo *Agroperifèrics* de Ignasi López y Marta Daho, y con el soporte de las actividades del programa educativo del Museo de Arte Contemporáneo Huarte (Navarra) <<http://www.centrohuarte.es/>>.

Los participantes objeto de la investigación pertenecen a dos grupos diferenciados y la interacción realizada con los mismos viene secuenciada por dos fases denominadas Fase exploratoria II y Fase de intervención-acción.

En la Fase de exploratoria II, se ha utilizado un enfoque cuantitativo a través de una conexión con la educación formal universitaria y que actúa como enlace en la actual formación de profesorado en estas áreas. Esta fase ha tenido en cuenta:

- Alumnos del Máster Universitario de Formación del Profesorado en el área de Artes plásticas y visual. [Tabla 3.1]

- Alumnos del Máster Universitario de Formación del Profesorado de otras especialidades a las de Artes plásticas y visual. [Tabla 3.2]

La Fase de intervención-acción ha estado centrada en un enfoque cualitativo en conexión directa con las prácticas artístico-pedagógicas vinculadas a las experiencias del proyecto Bside [Tabla 3.3 y Tabla 3.4]. Esta fase ha tenido en cuenta:

- Participantes de la práctica artístico-pedagógica llevada a cabo en el caso de estudio del proyecto Bside, donde se distinguen cinco subgrupos:
 - Subgrupo I, compuesto por los cinco participantes del taller de Edición Colectiva V.V.E.E.
 - Subgrupo II, compuesto por los cinco participantes del taller 3 Week Bside Project Experience.
 - Subgrupo III, compuesto por los siete participantes del taller Transigrafías Granada.
 - Subgrupo IV, compuesto por los catorce participantes del Taller Transigrafías Reloaded (Santa Fé).
 - Subgrupo V, compuesto por los once participantes del taller Transigrafías Huarte/Huerta (Navarra).

ALUMNOS DE MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES				
Fase	Muestra	Nº de Participantes	Técnicas de recogida de datos	Denominación del grupo
Exploratoria II	Alumnos del Máster de Universitario de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales.	40	Cuestionario	Alumnos de Máster

Tabla 3.1. Composición de los alumnos de máster de formación del profesorado en artes plásticas y visuales.

ALUMNOS DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE OTRAS ESPECIALIDADES				
Fase	Muestra	Nº de Participantes	Técnicas de recogida de datos	Denominación del grupo
Exploratoria II	Alumnos del Máster de Universitario de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales	146	Cuestionario	Alumnos de Máster

Tabla 3.2. Composición de los alumnos de máster de formación del profesorado en otras especialidades.

PARTICIPANTES EN LA FASE DE INTERVENCIÓN-ACCIÓN				
Fase	Muestra	Nº de Participantes	Técnicas de recogida de datos	Denominación del grupo
Intervención-acción	Participantes de V.V.E.E. Taller Edición Colectiva	5	Registro de Observación	Participantes
Intervención-acción	Participantes de 3 Weeks Bside Project Experience	5	Registro de Observación	Participantes
Intervención-acción	Participantes de Transigrafías Granada	7	Registro de Observación	Participantes
Intervención-acción	Participantes de Transigrafías Reloaded (Sta Fe, Granada)	14	Registro de Observación	Participantes
Intervención-acción	Participantes de Transigrafías Huarte/Huerta (Navara)	11	Registro de Observación	Participantes

Tabla 3.3. Composición de los participantes de las prácticas artístico-pedagógicas del proyecto Bside en relación al registro de observación.

PARTICIPANTES EN LA FASE DE INTERVENCIÓN-ACCIÓN				
Fase	Muestra	Nº de Participantes	Técnicas de recogida de datos	Denominación del grupo
Intervención-acción	Participantes de V.V.E.E. Taller de Edición Colectiva	5	Entrevista	Participantes
Intervención-acción	Participantes de 3 Weeks Bside Project Experience	5	Entrevista	Participantes
Intervención-acción	Participantes de Transigrafías Granada	7	Entrevista	Participantes
Intervención-acción	Participantes de Transigrafías Reloaded (Sta Fe, Granada)	14	Entrevista	Participantes
Intervención-acción	Participantes de Transigrafías Huarte/Huerta (Navara)	11	Entrevista	Participantes

Tabla 3.4. Composición de los participantes activos de las prácticas artístico-pedagógicas del proyecto Bside en relación a la entrevista.

3.2. Diseño y procedimiento general

3.2.1. Justificación del enfoque predominante cualitativo de la investigación y complementariedad con el cuantitativo

Para poder abordar este punto, se considera importante incidir y ahondar en dos aspectos importantes relacionados tanto con el método de investigación como con el posicionamiento dialógico de la intervención para poder comprender el carácter cualitativo y cuantitativo de la investigación. En primer lugar, hay que afirmar que la IAP donde se enmarca la investigación es de una enorme riqueza como método, puesto que por un lado proporciona un intercambio de conocimiento directo y por otro puede generar respuestas ante cualquier área de análisis crítico, afrontamiento comunitario en sus diferentes vertientes y respuestas concretas a diversos problemas.

Fals Borda, 2008, citado en Colmenares (2012), definió así la investigación-participativa como:

Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. A partir de aquel simposio, había que ver a la IP no solo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales.

De la misma forma Balcazar (2003) habla de que el grado de participación de los miembros de la comunidad o grupos determina el nivel de la IAP. Y a su vez Selener (1997) presenta una síntesis de los principios generales que rigen la investigación acción:

- Los participantes son actores sociales con la capacidad suficiente de participar activamente en el proceso de investigación.
- La IAP actúa como un agente transformador que proporcione herramientas a los participantes a la hora de tomar conciencia reflexiva sobre las relaciones de poder.
- El problema que pueda surgir en comunidad es resuelto por los propios participantes.
- La participación activa fomenta entendimientos más reales si están sujetos dentro de la misma realidad de la que forman parte.

-
- Las estructuras dialógicas ayudan a generar conciencia crítica por parte de los participantes.
 - Reforzar fortalezas de los participantes ayuda a incrementar la autoayuda y el conocimiento.
 - La IAP ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia al proceso de investigación.

Este proceso está inmerso en una investigación y metodología dialógica donde se constituyen como agentes activos y participantes, lo que les hace poder ser transformadores.

La investigación social dialógica como práctica social de resistencia no opera desde lo espontáneo, es una práctica intencionada, formativa y constructora de ambientes de reflexión y autorreflexión (crítica), y de intersubjetividad (comunicativa). El problema aquí no son las técnicas de generación de información (reconociendo que no hay técnicas neutras), la clave de su diseño y aplicación está en la naturaleza e interés que las configura: comunicación, interacción y diálogo crítico. La investigación dialógica requiere entonces refundamentar metodológicamente el preguntar, describir, relatar, escuchar, opinar, interpretar y comprender (Ghiso, 1997, p. 8).

Si se justifica la propuesta de investigación en métodos que operan en lo cualitativo (que nos proporciona un aspecto más explicativo y opinativo), dialéctico (que nos aporta aspectos relacionados con una transformación social subyacente) y cuantitativo (descriptivo) como apoyo subyacente a posibles vías futuras de actuación, entonces se puede afirmar que se complementan en la utilización del método y las técnicas cualitativas y cuantitativas empleadas en la investigación, aunque el peso recaiga principalmente en las primeras. Eizagirre y Zabala, s. f., citado en Colmenares (2012), describen que en cada proyecto del IAP sus tres componentes se combinan en proporciones variables:

- a) La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica.
- b) La acción no solo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención.
- c) La participación significa que en el proceso están involucrados no solo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad (p. 109).

La metodología es un instrumento, por tanto, que se ajusta a la realidad expansiva y particular que nos rodea, a través de una serie de técnicas que van acompañando, y donde el método actúa con un conjunto de procedimientos para llegar a la formación de

un enunciado, de un acercamiento a una certeza variable que supone nuestra meta que es su vez camino en la propia idiosincrasia del proceso investigativo.

El fundamental es atender al hecho mínimo, abarcable y controlable que supone una intervención en una pequeña comunidad creada no solo para ser fuente de datos cuantificables en la presente investigación, sino que a través de ella se tracen lazos expansibles a la vida cotidiana de los participantes. Es por ello por lo que las metodologías utilizadas no pueden alterar esta idiosincrasia y dinámica particular en el espacio y en el tiempo de su ejecución y posterior análisis. No debe alterar los procesos para los que fue creada, más allá de investigaciones con la finalidad de alcanzar las metas propuestas en conciliación permanente con sus fuerzas y tensiones y por lo tanto con una metodología honesta y coherente con las particularidades de la intervención.

La IAP es la forma más adaptable y con capacidad de mutabilidad que podemos aplicar a nuestra intervención, actuando dentro de un paradigma democrático de desarrollo comunitario. De la misma forma no es excluyente en la recogida de información cuantitativa, lo que lo hace readaptable en cuanto a técnicas de investigación y recogida de datos que proporcionan una versatilidad muy importante en la empresa que esta investigación lleva a cabo. Y aunque tiene su traducción en el contexto social de trabajo con comunidades con cierto grado de opresión o dificultades de diversa índole (inclusión, diversidad, económico, etc.), nuestra intervención trasciende ese parámetro social para adentrarse en otro igual de importante: cómo influye y afecta el ambiente de aprendizaje colaborativo en la constitución y desarrollo de comunidades artístico-pedagógicas. Y cómo esta colaboración produce sentidos de pertenencia, participación y transformación que están íntimamente vinculados con otro tipos de presiones culturales que subyacen en nuestro entorno cultural, donde la educación se encuentra inamovible, vinculada a mecanismos de poder oculto que impiden la reflexión y concienciación de la importancia de dicha educación.

Denzin y Lincoln (1994a), basándose en Nelson et al. (1993) y parafraseando su concepto de estudios culturales, ofrecen una definición comprehensiva de la investigación cualitativa, quizá la más reproducida en los últimos años en las obras sobre metodología cualitativa: «la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas» (Sandín, 2003, p. 122).

De la misma forma, María Paz Sandín (2003) escribe que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 122).

De esta forma el enfoque cualitativo se adapta a las condiciones y parámetros que se tienen entre manos en la presente investigación, por focalizar la atención al contexto particular donde se sitúa la experiencia humana, y por lo cual los acontecimientos que allí suceden no pueden ser separados del mismo. La experiencia de los participantes se aborda de una forma holística, donde es la propia suma de las partes implicadas la que van a generar investigación a través del compromiso mutuo, las estructuras dialógicas y los procesos de análisis crítico y reflexivo como guía hacia un proceso más profundo de toma de conciencia, autoformación y transformación individual y colectiva.

El investigador cualitativo focaliza su atención en ambientes naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real. La experiencia de las personas se aborda de manera global u holísticamente. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias.

Es por ello por lo que los métodos y material de recogida de información esté vinculado a estructuras dialógicas de observación y entrevistas donde los participantes y diferentes agentes que participan de dichas comunidades puedan destilar sus opiniones, sensaciones y procesos vividos en dichos entornos, y cómo la colaboración y el ambiente han podido influir en la creación de un lugar que parte del espacio como propuesta integradora y efectiva no con el mercado, sino con el sentido consciente crítico y creativo duradero a nivel individual y de intercambio. En definitiva, no se persiguen intereses técnicos, sino retos emancipadores y propuestas horizontales que dialoguen con la suficiente coherencia durante los procesos de intervención y el compromiso del tema dado: colaboración, arte, pedagogía, autogestión, concienciación y crítica reflexiva. Pero sobre todo honestidad y fidelidad al proceso participativo que tenemos entre manos.

Pero de la misma forma, la complementariedad del enfoque cuantitativo aporta un banco de pruebas perfecto para buscar líneas futuras de conocimiento y acción en relación a cómo perciben los alumnos que serán futuros docentes los constructos y dinámicas que aquí proponemos, su relación con las necesidades presentes y futuras y su posicionamiento en el rol de profesor que desempeñarán en el futuro. Para poder hacer complementarios ambos enfoques es necesaria una convivencia posible entre ellos, y en el caso de la presente investigación actúan de unión para analizar intervenciones fuera de la educación formal y su necesidad de integrarlas en la misma

de una forma inclusiva y libre. Es por ello por lo que el enfoque cuantitativo en una primera Fase de vías de actuación para líneas futuras de investigación-acción que parte situando el foco y la opinión en los que serán futuros docentes en esta área, sea cual sea su expectativa o futura área de acción.

3.2.2. El investigador y el marco contextual a investigar

Otro aspecto importante en la investigación son las características y posicionamiento del investigador, que como agente externo «facilita y apoya el proceso, frecuentemente ayudando al grupo a formar coaliciones, a obtener recursos necesarios o facilitando el proceso de educación de los miembros de la comunidad» (Balcazar, 2003, p. 64). Pero esta ayuda no se torna en mirada externa, sino en participación activa con y dentro del proceso a investigar. En la investigación es coinvestigador, y actúa a través de la colaboración y los procesos de análisis posintervención. La intervención suscita un proceso que va más allá de la investigación donde el propio investigador tiene que sostener un equilibrio entre transformación participativa e investigación, y desarrollando dinámicas que favorezcan tanto un proceso como el otro. De la misma forma, un investigador cualitativo debe desarrollar las habilidades y gestión de sensibilidades necesarias para afrontar situaciones y experiencias dadas.

Las metas relacionadas con esta investigación no solo pretenden conocer como el aprendizaje y los ambientes colaborativos favorecen las dinámicas de concienciación, participación y transformación personal y colectiva dentro de procesos de creación colectiva en educación artística, sino que además pretende analizar el impacto que supone el que la práctica realizada se desarrolle en un entorno autogestionado y alejado de los paradigmas formales de educación donde se pueda, por un lado, accionar mecanismos críticos de creación y reflexión a través del hacer y el dialogar. Y, por otro, nos permita la libertad absoluta de investigar desde un marco dialógico de decisiones y coaliciones pactadas entre los participantes.

Es en este paradigma donde el investigador actúa como promotor abierto y flexible en la intervención, donde se abren vías no exentas de dificultades metodológicas focaliza su intervención como un proceso real y transformador. El investigador y la investigación están por tanto al servicio de la intervención y no al revés. Por lo que desde la sostenibilidad los procesos metodológicos del investigador deben ser adaptados y alejados del ego resultadista y personal cuantitativo. El marco donde se sitúa requiere de destreza por parte del investigador para navegar como un funambulista en la cuerda floja de la realidad intervenida y en el análisis de los procesos de investigación con un posicionamiento y compromiso coherente entre ambos.

En la investigación acción participativa es generalmente iniciado por un agente externo (típicamente asociado a una universidad local). El agente facilitador puede generar un papel central inicial, promoviendo el desarrollo de la conciencia crítica y facilitando la evaluación de necesidades de la comunidad local o grupo. Este papel se transforma a medida que el proceso avanza pues los líderes locales son los que dirigen el proceso de cambio. La comunidad controla la agenda y el agente externo proporciona apoyo logístico basado en su experiencia y conocimientos previos. (Balcazar, 2003, p. 64).

En el proceso que aquí se propone existe un aspecto que varía ligeramente con respecto al expuesto como proceso estándar dentro de dicho método investigativo. Desde esta posición, no se adquiere un proceso oscilante, por el motivo que nos ocupa (prácticas artístico-pedagógicas), pero también por su evidente alejamiento del contexto comunidad asociado a un problema a resolver por motivos vinculados a la opresión, precariedad, dificultades sociales, etc. El investigador no actúa como «evangelizador», con fórmulas de resolución de problemas desde un entorno académico y como fuente principal de transmisión de saberes experienciales. El investigador es iniciador y facilitador del proceso, porque ha sido diseñado inicialmente para ser redibujado por los agentes participantes durante la intervención-acción. No es figura central, es figura de acompañamiento y disolución hasta convertirse en participante de la acción.

Una característica es que no se inicia desde un marco universitario de investigación, el afán investigativo no es primigenio, es vital y autogestionado desde contextos de acción periférica. La investigación era necesidad y como tal actúa desde parámetros de alto compromiso con la intervención y posteriormente con el consecuente proceso de investigación rigurosa. Los procesos intervenidos parten desde la autoconciencia personal y colectiva participativa, pasando por un posicionamiento autogestionado de acción y terminan con un proceso investigativo coherente y honesto con la intervención.

Bajo estas premisas, la investigación parte de un proceso sostenible de técnicas cualitativas de recogida de información heterogénea (vídeos, imágenes, diarios, etc.) que se complementa para integrar un proceso acorde con la dinámica acontecida en los diferentes proyectos de intervención y posteriores fases de análisis. La metodología dialógica dentro y fuera de nuestro propio proceso a su vez nos ayuda a comprender inquietudes, sensaciones y diferentes ámbitos de acciones compartidas. El rol de investigadores actúa dentro del marco de la IAP como forma metodológica que presenta unas particularidades que se adaptan de la mejor forma a nuestra manera de haber entendido las intervenciones. Antonio Latorre (2007, p. 28) señala que la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos:

- Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.

- El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas.
- Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Asimismo, los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros (Colmenares, 2012, p. 106).

Y en cuanto a fases, se toma inicialmente la propuesta de Stephen Kemmis (1988) donde organiza dos ejes: estratégico (acción y reflexión) y organizativo (planificación y observación), donde ambos incluyen fases interrelacionadas de planificación, acción, observación y reflexión. Para Pérez Serrano (1998), los pasos o etapas para el acercamiento con la metodología investigación-acción se inician con el diagnóstico de una preocupación temática o problema; luego, la construcción del Plan de Acción, la puesta en práctica del referido plan y su respectiva observación, la reflexión e interpretación de resultados y la replanificación si fuera necesaria (Colmenares, 2012). Sobre esta última se asientan los procesos de investigación añadiendo una serie de puntualizaciones en el hecho de generar un espacio de concienciación posterior a la fase análisis de identificación del problema más profundo y ampliar la mirada de la observación a un proceso más inclusivo por parte del investigador a la acción como agente diluido dentro del proceso activo de intervención.

La comunidad temporal creada al efecto y el investigador son coinvestigadores en forma de participantes activos y transformativos, donde los primeros se ven inmersos en un proceso flexible de colaboración y construcción del espacio en pos de unas metas comunes, propuestas que se van alterando o modificando al igual que los procesos que van sucediendo en él. Lo que dota a la investigación de proceso dialógico horizontal y rico de matices, así como de unas posibilidades posteriores de análisis y construcción cualitativa de la experiencia y cuantitativa en el análisis de situación.

De la misma forma es imposible comprender este posicionamiento sin acotar el contexto temporal, sociocultural y educativo dentro de las artes y cultura visual donde se enmarca la presente investigación.

3.2.3. Diseño de la investigación

3.2.3.1 Procedimientos generales

En relación a la investigación-acción participativa existen diferentes formas de denominar las fases, pero la mayoría sigue un proceso muy parecido basado en las primeras propuestas de Kurt Lewin. «Las fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas» (Colmenares, 2012, p. 107). El desarrollo de la presente investigación, si se percibe como un proceso integral de las diferentes intervenciones, se ha estructurado en tres fases interrelacionadas:

Fase I: análisis previo. descubrimiento de un interés temático

En este momento inicial de la investigación se realizó un análisis de la actualidad educativa y sociocultural con la idea de focalizar las preguntas de investigación y conocer en profundidad el contexto de intervención. Para ello y con base en experiencias previas de intervención, se procedió a realizar una revisión bibliográfica exhaustiva en relación con el tema de ambientes de aprendizaje colaborativo desde diversos ámbitos, principalmente desde el educativo, pero también añadiendo de forma multidisciplinar otras áreas como la geografía humanista, la filosofía, la psicología, la antropología o el urbanismo entre otros, que aportan una información complementaria relevante para su comprensión integral. Se procedió a continuación a realizar una exploración de proyectos afines en relación con intervenciones artístico-pedagógicas autogestionadas, que nos dio un prisma diverso en el contexto de la educación artística que nace fuera del ámbito formal, lo que proporciona una información muy útil para complementar la propia investigación y el marco teórico.

Fase II: configuración y desarrollo del plan de acción

En esta fase se dispone la configuración de la propuesta, ubicarla junto a los agentes colaboradores en un contexto espacial y temporal con los recursos y garantías óptimas para su correcto desarrollo y su posterior puesta en marcha. Es por ello por lo que el esquema que se ha seguido para la elaboración de la intervención es el siguiente:

- Planteamiento de la cuestión.
- Planteamiento de supuestos de investigación.
- Descripción de objetivos y preguntas de investigación.
- Diseño del plan de acción con base a los supuestos de la investigación y reflexiones dados en la fase I de la investigación.

- Determinación de la población y muestra, así como del espacio donde se va a situar la intervención.
- Diseño de la metodología y técnicas de recogida de información más adecuadas para la investigación.
- Desarrollo de las intervenciones llevadas a cabo en sus diversas modalidades.
- Recogida de datos, análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Fase III: evaluación del proceso de intervención, conclusiones y configuración de futuras intervenciones

Esta fase comprende un proceso de reflexión y sistematización constante de la información durante el desarrollo del plan de acción. Así mismo, una labor de categorización y configuración de la información recogida que procederá a un proceso de comunicación y exposición de los hallazgos obtenidos. Estos hallazgos relacionarán los elementos teóricos y la interpretación de los resultados, con el fin de poder llegar a unas conclusiones. Dichas conclusiones serán sometidas a un conjunto de reflexiones sobre el propio plan de acción y el proceso investigador, que nos ayudará a configurar y redibujar futuras actuaciones.

3.2.3.2 Análisis cualitativo

En un proceso de análisis de datos que implica un estudio de corte cualitativo dentro de un paradigma socio-crítico, con la finalidad de obtener un cambio o transformación personal/comunitaria, no hay estructura de investigación consensuada en la que coincidan distintas investigaciones. En este caso la metodología que mejor se ajusta a dicho paradigma es el de la Investigación-Acción Participativa entendida como una forma de indagación autorreflexiva de los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y autoconsciencia de: a) sus propias practicas sociales o educativas, b) la comprensión de dichas prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (Kemmis, 1988).

Podemos definir el análisis cualitativo como un conjunto de reflexiones o comprobaciones que obtenemos con base a los datos analizados con un fin: extraer la información más significativa y relevante en relación con el motivo de investigación (Rodríguez Gómez, 1996). De la misma forma «Los datos cualitativos están esencialmente cargados de significados, pero aparte de eso muestra una gran diversidad. No incluyen los recuentos y las medidas, pero sí cualquier tipo de comunicación – escrita, en audio o visual– o comportamientos humanos, símbolos o artefactos culturales» (Graham, 2012, pp. 20-21) y es la forma más común el análisis de textos proveniente de transcripciones, entrevistas o notas de campo como posibilidades más comunes.

De la misma forma, según Gibbs Graham (2012) el análisis cualitativo que obtengamos tiene que cumplir los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- Válidos si las explicaciones son realmente ciertas o precisas y capturan correctamente lo que está sucediendo.
- Fiables si los resultados son uniformes a través de investigaciones repetidas en circunstancias diferentes con investigadores diferentes.
- Generalizables si son ciertos para una gama amplia (pero especificada) de circunstancias fuera de las estudiadas en la investigación particular. (p. 124)

En el caso de la presente investigación se ha seguido para el análisis de la información obtenida los siguientes pasos:

- Transcripción

En un primer momento se realizó la transcripción de las entrevistas *on-line* asincrónicas, notas de campo y grabaciones de audiovisuales. Para la transcripción, en especial en las entrevistas, es necesario tener paciencia, puesto que llevan un mayor número de horas y un proceso interpretativo que requiere de fidelidad y precisión (Graham, 2012). En el presente caso, en la transcripción se realizó de la forma más rigurosa posible al contenido propia transcripción, así como también al contexto en el que se producía.

- Lectura del material transcrito

Una vez realizada la transcripción se procedió a interpretar lo escrito, para de esta forma poder aportar alguna anotación más en un proceso de comprensión del material transcrito, así como poder elaborar una visión global cargada de particularidades que ayudarán en posteriores análisis.

- Preparación del material

A continuación se procedió al ordenamiento y preparación del material recogido. Se actuó en función de las técnicas utilizadas de la siguiente manera:

- Entrevistas *online* asincrónicas libres a los participantes.
- Notas de campo de diferente índole en la Fase de observación participante (durante las intervenciones educativas en los diferentes talleres)

Y su posterior ordenamiento y análisis constó de:

- A. Descripción: en el caso de las entrevistas de forma separada se va anotando la información más relevante en la columna de la derecha para que de esta manera la información pueda ser más sintética y concisa.
- B. Interpretación: se extrae e integramos la información significativa y la relacionamos entre participantes y las categorías abordadas estableciendo conexiones.
- C. Teorización: se realizan razonamientos y se trazan conclusiones en función de las conexiones generadas durante la interpretación.

3.2.3.3 Análisis cuantitativo

Para la elaboración de la herramienta de recogida de información a nivel cuantitativo, el cuestionario se dirigió principalmente a la recogida de información de carácter descriptivo sobre diferentes aspectos relacionados con la formación de futuros docentes en artes plásticas y visuales. Así mismo ha sido procesado con ayuda del programa Microsoft Excel.

Para elaboración se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

- 1.- Diseño de los ítems en relación a las diferentes categorías que pretende explorar.
- 2.- Diseño del documento que se entregará a la muestra objetivo de la investigación en esta fase exploratoria II.
- 3.- Comprobación de las características del cuestionario y su validez externa a través de expertos.
- 4.- Análisis descriptivo de los datos obtenidos a nivel de datos básicos, porcentajes y medias.

Dicho análisis se presenta a través de las respuestas de todos los sujetos a cada ítem en relación a cada categoría.

3.2.4. Técnicas de investigación y descripción del uso

Después de realizadas todas las intervenciones en forma de talleres-laboratorio después de la recogida de información referente a la dinámica de observación y participación, nos preguntamos antes de poder afrontar algún tipo de análisis una serie de cuestiones sobre las técnicas que podrían acompañar dicho material. ¿Cómo se podría complementar y en qué medida la experiencias de la propia intervención? ¿Cuál sería la forma más honesta y coherente científicamente con la propia intervención? ¿De qué

forma la información recogida podría ser analizada junto con la observación participante? ¿Ayudaría recoger información más allá del caso de estudio a través de otras experiencias con las que poderla comparar? ¿Cómo se podrá interpretar de la forma más eficiente? ¿Qué limitaciones pueden presentar los procedimientos y técnicas que elijamos respecto a las particularidades del contexto de la investigación?

Como escriben Taylor y Bodgdan, 1984, citado en Ransanz (2014) «ningún método es adecuado para todos los propósitos: la elección del método de investigación debe estar guiada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y por las limitaciones prácticas que enfrentan al investigador» (p. 28). Las preguntas que se plantean van de la mano de los propios métodos elegidos y por ende de su aplicación e interpretación coherente al motivo de la propia investigación. Así mismo, esto debe ser adaptado a las necesidades temporales de las propias prácticas, como de sus procesos naturales de análisis, diseño, desarrollo e interpretación dados.

Las técnicas que se han utilizado en la recogida de datos e información se enmarcan en lo que se puede denominar métodos etnográficos (hibridando en nuestro caso los físicos con los *on-line*).

- - Observación participante.
- - Entrevista *on-line* asincrónica abierta (vía correo electrónico).
- - Referencias bibliográficas.
- - Cuestionario de preguntas cerradas, dicotómicas y abiertas.

La diversidad metodológica está sujeta a las diferentes fases y enfoque práctico que se han llevado a cabo. A continuación se dispone a justificar la elección de las mismas según su utilización y fines perseguidos.

La idiosincrasia híbrida invita a añadir una breve aproximación previa al actual paradigma de la investigación *online*. Ardévol, Martí y Mayans, 2002, citado en Arriazu (2007), escriben que: «La comunicación mediada por ordenador posibilita la aparición de nuevos estilos de vida que son propios y específicos de las comunidades virtuales o del comportamiento *on-line*» (p. 2). La forma de proceder o recoger la información necesaria viene determinada por sus circunstancias y substratos prácticos que la acompañan, más allá de preceptos o métodos más desarrollados. Y por tanto en este grado más profundo de técnicas de investigación social que llevan implícitas técnicas de recogida de información, ¿dónde podemos situar la investigación social *on-line*? y ¿cómo podemos incluirla en la presente investigación?

Es importante diferenciar dentro de la recogida de información de la entrevista o *on-line* entre sincrónica y asincrónica. La primera actúa de forma interactiva entre los posibles entrevistando cara a cara. Por un lado, y el que se ha considerado más adecuado con base a los límites, pero también por coherencia con la presente investigación, es el modo asincrónico, por el cual el entrevistado y entrevistador se disponen en oposición total a la sincrónica, ya que la estructura de diálogo se sitúa en una posición más reflexiva y ausencia de instantaneidad, donde el marco temporal reduce sustancialmente la tensión instantánea de la presencia de ambos en la entrevista (Arriazu, 2007). En este paradigma de recogida de información en función de su interactividad se puede encontrar a su vez formas de recogida en forma de: foro de discusión y entrevistador/entrevistado.

Por lo tanto, actuar desde los límites este afrontamiento híbrido nos permite por un lado la mejor adaptación y complementariedad al método de investigación dado y por otro lado supone un reto de actuación híbrido que nos abrirá una puerta a nuevas técnicas de recogida de información *on-line*.

TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS:

- OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

○ DEFINICIÓN

La observación participante ha sido durante años la protagonista de numerosos estudios relacionados con la antropología y la sociología. Así mismo, en los últimos años, dentro de la investigación en educación, ha experimentado una presencia mucho mayor como técnica de recogida de información.

La observación es una acción inherente, natural al ser humano, que le proporciona la capacidad reflexiva de experimentar y analizar la realidad que construye y se construye a su alrededor a través de procesos interactivos. Es acto exploratorio e investigador por naturaleza. «Cuando además este proceso presenta la información obtenida de la reflexión de forma sistemática, válida y confiable asumimos que la intencionalidad es científica. Hablamos, entonces, de método y técnica de observación» (Ransanz, 2014, p. 33).

Para definirla, se va a complementar con una interesante aproximación terminológica de varios autores compilada por Barbara Kawulich (2005, p. 1):

Marshall y Rossman (1989) definen la observación como «la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado» (p. 79). Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una

«fotografía escrita» de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993). DeMunck y Sobo (1998) describen la observación participante como el primer método usado por los antropólogos al hacer trabajo de campo. El trabajo de campo involucra «mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia» (DeWalt y DeWalt 2002, p. vii). La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (DeWalt & DeWalt 2002). Schensul, Schensul y LeCompte (1999) definen la observación participante como «el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador» (p. 91).

Si profundizamos todavía más en el proceso investigativo que aquí presentamos, Bernard, 1994, citado por Ransanz (2014) define la observación participante como:

El proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Él incluye más que la mera observación en el proceso de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos (p. 33).

Según estas aproximaciones, la observación participante actúa como una técnica de recogida de datos con una variedad diversa de métodos para poder revisar expresiones verbales y no verbales, las interacciones observadas en número y calidad de ellas, la participación y su grado, la colaboración, el compromiso con la meta común consensuada o la paulatina creación de un ambiente de aprendizaje e intercambio propicio a través de la construcción de un sentido de pertenencia y participación. Así mismo, la observación participante permite ser flexibles, construyendo procesos de participación y posterior análisis, siempre con la impronta de saber ejercitar un efecto de distanciamiento y acercamiento equilibrado dentro del propio proceso: eliminando prejuicios, tomando distancias, siendo abiertos o presenciando y activando procesos donde solo desde dentro pueden ser analizados.

La meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método (DeWalt y DeWalt, 2002, p. 92).

La observación participante puede ayudar a incrementar la validez de la investigación, ayudando a conocer el contexto y fenómeno de estudio donde se realiza, de la misma manera que con el complemento de otros métodos cualitativos o cuantitativos se estabiliza dicha validez (Kawulich, 2006).

○ FUNDAMENTACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La decisión principal de utilizar la observación participante reside en la ventajosa capacidad de descripción de diferentes comportamientos, intenciones o situaciones significativas que suceden en espacios de interacción reales, así como la capacidad de presenciar eventos no programados en la propia intervención. El hecho de poder hacer una inmersión activa y participante en la propia intervención dota a la investigación de una diversidad de información descriptiva que ayuda como fuente principal y complementaria con otras técnicas a elaborar un mapa de situación muy completo del objeto investigado.

De la misma forma, existen ciertas limitaciones apuntadas en la literatura científica. Una muy reseñada es el hecho por el cual la inmersión en una cultura desconocida pueda no terminan por aceptar al investigador como miembro de la comunidad por diferentes motivos (aspecto, raza, clase social, etc.) (Schensul, Schensul y LeCompte, 1999). En la presente investigación estas limitaciones se convierten en ventajas y retos, puesto que la inmersión en la comunidad se forma desde un punto de partida igual para todos, donde la participación es horizontal por parte del investigador y su aceptación no está condicionada significativamente por su condición personal o situación socioeconómica.

Esta reflexión a su vez enlaza con la limitación por la cual es posible que una inmersión y participación muy activas dentro de la comunidad pueden generar sesgos por parte del investigador (prejuicios, expectativas, presunciones previas, aspiraciones, etc.) y que estos pueden interferir en la correcta observación de los hechos. El situarse en diferentes marcos y métodos participación u observación, o realizar un análisis previo y concienciación sobre el espacio que se va a intervenir, puede ayudar a coexistir lo objetivo con lo subjetivo en pos de un análisis lo más rico posible.

La calidad de la observación participante depende de la habilidad del investigador para observar, documentar e interpretar lo que se ha observado. Es importante que en etapas tempranas del proceso investigativo el investigador tome notas de campo de observaciones precisas, sin imponer categorías preconcebidas de su propia perspectiva teórica, pero sí permitirles emerger de la comunidad en estudio (Kawulich, 2005, p. 5).

Existen numerosos espacios donde subyacen y evidencian procesos dignos de observación y participación: espacios de debate, de intercambio personal, grupal o colectivo, espacios informales de intercambio, disposiciones espaciales o interacciones para la resolución de problemas. Y la limitación principal reside en el tiempo que conlleva su elaboración, donde los procesos se amplían desde diferentes prismas, lo que hace que aumenten los aspectos e información a considerar dentro de un marco de acción como el que aquí estamos presentando.

Por lo tanto, dicha observación participante se asume en un contexto natural y necesario más allá de la técnica de recogida de información, sino como algo más amplio, un estar en el mundo del investigador y un posicionamiento coherente y coexistente con otras técnicas desde el punto de vista de la investigación, que asume las formas de vida social fuera de la norma de la sociedad y que ocupan un lugar periférico (Callejo, 2002). Para nosotros, la integración que a la vez es observación y es participante, se adecua sobremanera a la idiosincrasia de la intervención, el rol como investigadores/orientadores y las metas que persigue la propia investigación. Si estudiamos el ambiente de aprendizaje colaborativo, «el primer elemento de participación es espacial, el espacio de la comunidad observada» (Callejo, 2002, p. 413) y de aquí que la selección del espacio, su configuración y dinámica compartida posterior en el desarrollo de la intervención sea motivo y fuente principal de recogida de datos cualitativos importantes.

Y así mismo, el tiempo forma en la presente investigación un cariz importante en la acción, pero continuo en la observación, que trasciende de las acotaciones temporales más allá de la investigación específica que aquí presentamos y que hace que el proyecto Bside caso de estudio sea un continuo investigativo, donde el tiempo actúa como un elemento más que se gestiona en las prácticas del hecho observado.

Y finalmente las notas de campo vistas como herramienta fundamental de la técnica de recogida, y como forma natural de actuar en un entorno de observación participante resulta la forma adecuada para componer un amplio abanico de registros; diversos y heterogéneos donde el investigador debe proyectarse, y donde la comunidad se proyecta en él. Esas notas son parte fundamental y coherente, donde no solo se aporten datos, sino donde el silencio tenga una presencia significativa en un proceso donde el investigador deambula por la línea de acción entre el diálogo e interacción y el silencio del observador que «es su espacio en el espacio de los otros» (Callejo, 2002, p. 415).

- ENTREVISTA *ON-LINE* ASINCRÓNICA ABIERTA (VÍA CORREO ELECTRÓNICO)

○ DEFINICIÓN

Existe una numerosa literatura científica en relación con la definición de entrevista, pero se recogen algunas de las cuales se consideran más interesantes y acordes con la presente investigación desde el punto de vista cualitativo y su característica de aplicación *on-line*, aunque también es utilizada dentro de los estudios cuantitativos.

Para Denzin y Lincoln (2005) la entrevista es «una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas» (p. 643). Según Kvale Steinar (2011) la entrevista cualitativa es un «camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones» (p. 32).

Y añade en relación a su aspecto cualitativo que:

La entrevista pretende conseguir relatos matizados de diferentes aspectos del mundo de la vida del entrevistado; trabaja con palabras y no con números. En las entrevistas cualitativas, la precisión en la descripción y la rigurosidad en la interpretación del significado se corresponden con la exactitud en las mediciones cuantitativas (p. 35).

Guerrero, s.f, citado en López y Deslauriers (2011) escribe que la entrevista es:

Una relación diádica canalizada por la discursividad, propia de la cotidianidad, bajo la condición de encuentros regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación interpersonal en cada circunstancia. Ésta permite acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado (p. 3) .

Aunque en numerosa literatura se la define como un encuentro cara a cara (Mayer y Ouellet, 1991; Taylor y Bogdan, 1996) o una comunicación verbal en un determinada situación para recoger una cierta información en relación a una finalidad concreta (Grawitz, 1984; Mayer y Ouellet, 1991), actualmente en la sociedad del conocimiento las herramientas tecnológicas de comunicación e información abren nuevas vías para la entrevista como un proceso de diálogo alternativo con uso en la investigación social. Y es en este marco de etnografía virtual (Hine, 2000) o su neologismo netnografía (Kozinets, 2002; 2011) donde nuestra entrevista *on-line* virtual se enmarca.

La etnografía virtual permite un estudio detallado de las relaciones en línea, de modo que internet no solo es un medio de comunicación, sino un artefacto cotidiano en las vidas de las personas y un lugar de encuentro que permite la formación de comunidades, de grupos más o menos estables, y en definitiva la emergencia de una nueva forma de sociabilidad (Ardèvol et al, 2003, p. 73).

Una entrevista *on-line* asincrónica abierta (vía correo electrónico) es un método etnográfico virtual de investigación basado en las entrevistas cara a cara donde podemos encontrar algunas diferencias y matizaciones. Aunque se puede realizar mediante un grupo de discusión con varios entrevistados (motivo de técnica para recoger datos con los participantes), en este caso será una técnica donde habrá un entrevistador y un entrevistado mediado por un contacto asincrónico vía correo electrónico donde no existe una presencia de ambos. Por tanto la entrevista *on-line* asincrónica (vía correo electrónico) nos ofrece una alternativa a las tradicionales entrevistas cara a cara.

¿Qué oportunidades, límites, y retos tiene la entrevista *online*, asincrónica, en profundidad para recolectar datos cualitativos? ¿Cómo podemos conducir con efectividad y en profundidad una entrevista vía mail? Antes de discutir estas cuestiones, es importante anotar que la entrevista en profundidad *on-line*, asincrónica que es normalmente realizada vía mail, es, a diferencia de la encuesta vía mail, de naturaleza semiestructurada e involucra múltiples intercambios de e-mail entre el entrevistador y el entrevistado a través de un extendido periodo de tiempo (Meho, 2006, p. 1284).

Siguiendo con Lockman Meho (2006), si atendemos a los posibles beneficios y retos que proporciona su uso como técnica de recogida de datos, podemos enumerar los siguientes aspectos que nos proporciona dicho autor y sus reflexiones compiladas a través de un significativo número de artículos relacionados nos sirven de guía a seguir para acotar aspectos para lograr una óptima utilización de esta técnica de recogida de datos y un conglomerado de aportaciones científicas para su aplicación.

- Coste y eficiencia: esta técnica solventa el problema de la dispersión geográfica de los entrevistados, así como reduce el tiempo de transcripción posterior a la entrevista, ya que su formato electrónico requiere de una menor edición. Aunque el tiempo de realización varía de unas investigaciones a otras en función del número de entrevistados, su motivación, tiempos de conexión a internet, el número de entrevista o la disponibilidad de tiempo, etc., esto se complementa con la capacidad de realizar o estar entrevistando de forma simultánea a varios entrevistadores, lo que la hace muy versátil en su ejecución.
- Democratización e internacionalización: aunque esta técnica está acotada a personas que dispongan de internet; dicha técnica abarca posibilidades que serían imposibles en la modalidad cara a cara, como la posibilidad de llegar o entrevistar a un público más diverso e internacional. Esta doble característica posibilita el enriquecimiento

de la investigación y la dota de una mayor versatilidad de recogida de datos muy diversos en relación a proyectos internacionales afines, como a los participantes de las intervenciones que en su mayoría se encuentran en horizontes geográficos muy diversos. En definitiva, el *e-mail* proporciona la posibilidad al investigador de entrevistar a grupos, comunidades o personas que sería imposible de otra manera.

- Muestras de reclutamiento: el hecho de poder acceder a los entrevistados vía *mail* o a través de otros métodos *on-line*, resulta una conjetura muy importante a controlar y tener en cuenta. Existen tasas altas donde se puede perder la posibilidad de entrevistar a muchas personas, debido a cambios de e-mail, el no atender a las invitaciones o la no entrega a tiempo de la entrevistas.
- Consentimiento informado y confidencialidad: es importante tener en cuenta en este tipo de técnicas la necesidad de elaborar una serie de información para el entrevistado que explique detalladamente el motivo de la entrevista, la confidencialidad de la misma y las instrucciones básica asociadas. Con ello evitaremos problemas de cualquier tipo y proporcionaremos una información igual a cada entrevistado que aumentará la validez de la misma.
- Efecto mediados por la vía de comunicación: las entrevistas vía mail no existe la posibilidad de atender a la comunicación no verbal como un elemento significativo que aporte información interesante a la entrevista. Como consecuencia, es posible que alguna información de este tipo se pierda, aunque la información a través de subrayados, mayúsculas, emoticonos, etc., puede ayudar a solventar este problema y proporcionar una información extra. Pero La entrevista *on-line* reduce aspectos que pueden influir negativamente en la relación entrevistado/entrevistado y que van asociados a aspectos relacionados con diferencias, prejuicios y percepciones entre ambos (raza, clase, vestimenta, etc.). Por otro lado, en este proceso es muy importante también tener en cuenta que el entrevistador se exprese de la mejor manera a través de la escritura. Esto es un problema que pueda afectar de la misma forma al lenguaje hablado relacionado con la entrevista cara a cara.
- Las preguntas de la entrevista: el hecho que no exista un estándar para la realización y composición de una entrevista *on-line* viene justificado por la amplia variabilidad de la población a la que va dirigida, su extensión de preguntas o la experiencia de los investigadores realizando este tipo de entrevistas. Pero Meho y Tibbo, 2003, citado en Meho (2006, p. 1290) afirman en primer lugar que: «todo el material de la entrevista puede ser enviado junto en un correo electrónico, incluida la invitación a la participación, información de fondo sobre la investigadores, el consentimiento formar, instrucciones y el programa de la entrevista.» Y en segundo lugar que es mejor enviar las preguntas incrustadas en el correo electrónico que adjuntas como un archivo (Curasi, 2001; Meho y Tibbo, 2003; Dommeyer & Moriarty, 2000). Finalmente el hecho que puedan tomarse más tiempo y contestar las preguntas en un

espacio más relajado o familiar para el entrevistado hace que se encuentre en una situación más propicia para respuestas más ricas, extensas y reflexionadas, pero este aspecto hace hincapié en la importancia de la claridad y concisión de las preguntas para que no dé lugar a inequívocos o malas interpretaciones, que pueda entorpecer el fin último de la recogida de datos.

- Sondeos: las preguntas de seguimiento que sirven para clarificar o completar información relevante añadida, a diferencia de la entrevista cara a cara, son inexistentes en la entrevista vía *mail*, y por tanto alguna información puede correr el riesgo de perderse aunque se realicen vía *mail*, ya que el hecho de que sea a través de este medio puede reducir el compromiso de contestarlas una vez hayan sido entregadas. Aún así, este problema se mitiga por el hecho de que en muchas ocasiones la calidad de la entrevista *on-line* es mayor debido al tiempo de ejecución y la posibilidad de tomarse las respuestas con más calma como hemos explicado anteriormente.
- Calidad de los datos: diferentes estudios «encontraron que los participantes entrevistados por correo electrónico permanecieron más centrados en las preguntas de la entrevista y resultaron más reflexivamente densas las de cara a cara» (Meho, 2006, p. 1291). Esto no significa que las entrevistas cara a cara tengan menor calidad de datos, sino que la posibilidad y utilización de la entrevista vía *mail* confirma que utilizar esta técnica ayuda y es eficiente si se configura teniendo en cuenta los diferentes aspectos aquí expuestos.

Aunque se es consciente de sus principales limitaciones como hemos visto anteriormente, «en general, la entrevista mediante correo electrónico ofrece una oportunidad de acceder, de una manera interactiva, a los pensamientos de los participantes, las ideas, y recuerdos en sus propias palabras» (Meho, 2006, p. 1291). Pero para ello es muy importante configurar la estructura de la entrevista salvando las limitaciones apuntadas anteriormente y optimizando al máximo las virtudes que este método nos proporciona. Para esta técnica, es importante configurar las preguntas de una forma clara y concisa, así como las indicaciones y parámetros informativos para los entrevistados que las acompañan. De la misma forma, mediante un proceso estructurado en el tiempo, pero con suficiente flexibilidad controlada de contestación de las mismas, se puede fidelizar el compromiso del entrevistado para lograr un mayor número de contestaciones, donde la calidad a través de una gestión integral debe ser la que proporcione la mayor validez y fiabilidad de la muestra de datos recogida con esta técnica.

La entrevista vía e-mail ofrece oportunidades sin precedentes para investigación cualitativa, que ofrece acceso a millones de potenciales participantes en la investigación que de otro modo serían inaccesibles. El método se puede emplear de

forma rápida, conveniente, y a bajo costo y puede generar datos de alta calidad cuando se maneja cuidadosamente. Aunque el método tiene una serie de retos, muchos de ellos son fáciles de superar, presentando estudios con una nueva técnica para la realización de la investigación cualitativa eficiente y eficaz. Mientras que mezclado estrategias para el modo de debe considerarse siempre cuando sea posible, entrevista semi-estructurada por e-mail puede ser una alternativa viable a las entrevistas cara a cara y telefónica, especialmente cuando el tiempo, las limitaciones financieras o geográficas límites son barreras para una investigación (Meho, 2006, p. 1293).

○ CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA ON-LINE ASINCRÓNICA (VÍA CORREO ELECTRÓNICO) EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Mishler (1991) hace un paralelismo entre una transcripción y una fotografía. Una fotografía es una versión congelada, enmarcada, impresa y editada de la realidad. Lo mismo se puede decir de una transcripción. La cuestión no radica en si la transcripción es precisa en un sentido último, sino más bien en si representa un intento bueno y cuidadoso de capturar algunos aspectos de la entrevista (Graham, 2012, p. 32).

Para que la entrevista se adapte al tema que pretendemos abordar en función de la idiosincrasia de su modalidad *on-line* asincrónica (vía correo electrónico) se ha elegido como modo más eficaz y eficiente, y además posea un grado óptimo de fiabilidad y validez, son precisos una serie de requerimientos. En el caso de la presente investigación serían los siguientes:

- Los intereses, posicionamientos y metas planteadas en la investigación deben estar presentes de forma clara y concisa.
- Valorar si el grupo que pretendemos investigar es accesible de otro modo, y si no es así adecuar la entrevista y su modalidad a la situación donde se va a realizar.
- Existen unas limitaciones espaciales y de comunicación no verbal asociadas a la idiosincrasia virtual de la entrevista, ya que el entrevistador no estará presente.
- Las limitaciones temporales en relación al tiempo de realización de la entrevista son relativas, puesto que al ser *on-line* no está sujeto a un tiempo concreto de realización, pero sí a un espacio temporal más amplio en el cual se debe acotar.
- El entorno espacial no será controlado por el investigador, puesto que al ser recibida por mail es el entrevistado el que elige el lugar más adecuado.
- La calidad de la entrevista no está condicionada por su forma (on-line versus cara a cara), sino que su correcta adecuación puede tener igual grado de eficiencia.

-
- El objeto de la investigación está relacionado con la experiencia subjetiva humana.

La propia técnica de la entrevista se ajustará a sus necesidades y limitaciones, de la misma forma que será utilizada para extraer información como complemento en la fase exploratoria I en relación a las experiencias de proyectos afines al nuestros y para la evaluación en la Fase de intervención-acción.

La entrevista que se ha llevado a cabo en la presente investigación, tiene las siguientes características:

- Formal: en cuanto a la toma de contacto entre el entrevistador y el sujeto que será entrevistado. Acordando una serie de instrucciones y el espacio de tiempo que van a disponer para contestar las preguntas.
- Semi-estructurada:

Generalmente, se utiliza cuando, a partir de la observación, nos queden lagunas que requieran una mayor profundización para comprender cierto tipo de acciones, o en la última Fase del estudio para clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes (entrevistas anteriores, documentos, etc.), que pudieran crear problemas de relación si los intentáramos esclarecer durante el estudio (Taylor y Bogdan, 1996, citado en Munarriz, 1992, p. 113).

- Abierta: «en ésta se hacen preguntas precisas redactadas previamente y se sigue un orden previsto. El encuestado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta hecha» (López y Deslauriers, 2011, p. 5).

○ DISEÑO DE LA ENTREVISTA

El guion de la entrevista que se ha utilizado en la presente investigación está basado fundamentalmente en:

- La revisión de la diferente literatura en relación al espacio, entendido como ambiente propicio para un óptima intervención pedagógica, el aprendizaje colaborativo como método de trabajo y el contexto de educación artística donde se enmarca y su relación con espacios autogestionados de desarrollo.
- Los supuestos o hipótesis de trabajo desarrollados en la presente investigación.
- Los objetivos y metas de la investigación.

Dada la característica de abordaje virtual de la investigación (mediante correo electrónico), se configuraron una serie de directrices en su composición. Que son las siguientes en líneas generales [Tabla 3.5]:

Directrices para la configuración de una entrevista on-line asincrónica (vía mail)	
Invitación y contacto	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará de forma individual y personal. - El asunto del <i>mail</i> debería ser efectivo. - Incluirá una presentación y breve información sobre tu estatus como profesional e investigador.
Solicitud de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará una pregunta formal que explice claramente la solicitud para formar parte de de la investigación como entrevistado. - Se realizará una propuesta transparente, y por tanto se explicarán los propósitos, se describirá el proyecto, el tema de la entrevista y el posible seguimiento. - Se explicará el tipo de preguntas, el tiempo de la participación y el número de contactos que se tendrá con cada entrevistado.
Incentivos	<ul style="list-style-type: none"> - Se pensará en algún tipo de incentivos, que estarán focalizados en mantener al corriente de la investigación o su publicación en artículos.
Ética de investigación e informe de consentimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Se atenderá a las garantías de anonimato y confidencialidad.
Preguntas de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizarán preguntas concisas y claras, ya que la entrevista no es cara a cara. Para evitar malas interpretaciones y motivar al entrevistado a contestar. - Se decidirá si se mandarán todas la vez o por partes.
Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar dónde deben situar sus respuestas. - Indicar que no hay respuestas erróneas o incorrectas. - Indicar que pueden incluir signos, símbolos, emoticonos que puedan comunicar sentimientos, emociones etc. - Indicar que no deben preocuparse por las faltas de ortografía o errores gramaticales.
Plazos y recordatorios	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir y comunicar plazos razonables en función de las características de la entrevista. - Enviar recordatorios antes de terminarse el plazo (no superar 1 o 2 recordatorios).

Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Ser puntual con el seguimiento y las explicaciones oportunas en cada caso. - Mostrar preocupación y comprensión en la comunicación con el entrevistado.
Participantes y calidad de los datos	<ul style="list-style-type: none"> - Ser exigente con la muestra. - Buscar e incentivar el compromiso. - Si la entrevista exige seguimiento y más de un intercambio de mails de conversación, redirigir sutilmente dicha conversación si se aleja de los temas tratados motivos de las entrevista.
Metodología de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Adapta la metodología a tu motivo y propuesta de investigación con rigor y buscando la mayor validez y fiabilidad posible.

Tabla 3.5. Directrices para la configuración de una entrevista on-line asincrónica (vía mail). Fuente: Lokman Meho (2006). Adaptada.

- CUESTIONARIO

○ DEFINICIÓN

Es un método cuantitativo, y al igual que la entrevista o la observación participante, numerosos autores han tratado de acotar una definición para esta herramienta de investigación. Optamos por una que propone Nicolás Oriol (2004) que resulta sencilla y concisa. «El cuestionario constituye un conjunto de preguntas dirigidas a una población de sujetos, con el fin de que estos expresen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinado objeto de estudio» (p. 8).

○ CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

El cuestionario en la investigación cualitativa requiere de todo el rigor por parte del investigador para elaborar el tipo y batería de preguntas más concisas que le permitan obtener la información más significativa en torno al objetivo planteado previamente.

La información que se puede extraer a través de un cuestionario puede corresponder a necesidades y opiniones relacionadas con una intervención que están llevando a cabo un grupo concreto de sujetos.

Los cuestionarios, al igual que la entrevista, tienen ventajas e inconvenientes en su aplicación. En relación a sus ventajas:

- Puede ser aplicado a un conjunto amplio de sujetos.
- Tiene una relativa facilidad de elaboración y análisis
- Permite recoger datos de una muestra que resulta difícil debido a la dispersión o distancia.
- Puede ser aplicable a un gran número de variables y temas.

En cuanto a las desventajas encontramos:

- El hecho de aplicarse de forma tan cerrada y estructurada implica que no pueda estar sujeta a una segunda posibilidad de interpretación o seguimiento de la respuesta. Lo que implica una visión superficial.
- La posibilidad de poca implicación y reflexión en las respuestas, lo que puede repercutir en la calidad de las mismas o la ausencia de contestaciones.
- Los sujetos pueden tender a pensar en contestar preguntas socialmente aceptadas, lo que afecta a la sinceridad de la respuesta.

Se ha planteado un formato de cuestionario en función de la población a la que va destinada:

1. Futuros docentes de educación en artes plásticas y visuales. Donde el cuestionario se compone de:
 - A. Preguntas cerradas polinómicas o categorizadas. Con el formato Likert con 5 niveles de respuesta que serían los siguientes:
 1. Totalmente en desacuerdo
 2. Parcial desacuerdo
 3. Indeciso/a
 4. Parcial de acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
 - B. Preguntas cerradas dicotómicas
 - C. Preguntas abiertas

Agrupamos los ítems en las siguientes categorías:

- Arte, cultura visual y educación.
- Programas de formación del profesorado y docencia artística.
- Experiencia personal en relación con la educación artística y la cultura visual en educación formal.

-
- Experiencia personal en espacios educativos alternativos en las artes y cultura visual.

2. Futuros docentes en general (otras especialidades), donde el cuestionario se compone de:

B. Preguntas cerradas polinómicas o categorizadas. Con el formato Likert con 5 niveles de respuesta que serían los siguientes:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Parcial desacuerdo
3. Indeciso/a
4. Parcial de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

B. Preguntas cerradas dicotómicas

C. Preguntas abiertas

Agrupamos los ítems en las siguientes categorías

- Arte, cultura y educación.
- Experiencia personal en relación con la educación artística y la cultura visual en educación formal.

○ DISEÑO DEL CUESTIONARIO

En la elaboración del cuestionario se ha tenido presente en primer lugar los objetivos de la investigación, estableciéndose varios campos temáticos en donde se pretendía recoger la información, teniendo en cuenta la literatura existente en relación a la educación y las artes. Para su elaboración dado que se consideró el proceso de análisis cuantitativo posterior y complementario al cualitativo, se tendrá en cuenta los datos recogidos de la Fase exploratoria I y de la Fase de intervención-acción relacionada con la observación y entrevistas con los participantes.

En definitiva la elaboración del cuestionario ha tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Delimitación operativa de las variables de estudio.
- Los objetivos de investigación.
- La literatura existente y datos relacionados con las otras fases de investigación.
- Redacción del cuestionario.

De la misma forma, para la redacción se tendrá en consideración una serie de aspectos como son:

- Claridad en la redacción.
- Simpleza en el diseño.
- Diferenciación de las categorías.
- Amplitud y zonas de contestación amplias para los diferentes ítems del cuestionario.
- Instrucciones e indicaciones para su cumplimentación concisas.

3.2.5. Instrumentos utilizados y validación de los mismos

Dado que la investigación es de carácter mixto en cuanto las técnicas de recogida de información se han considerado utilizar los siguientes instrumentos:

- Categorías de cuestionario de evaluación individual dirigido a futuros docentes en artes plásticas y visuales [Tabla 3.6].
- Modelo de cuestionario de evaluación individual dirigido a futuros docentes en artes plásticas y visuales [Tabla 3.7].
- Categorías de cuestionario de evaluación individual dirigido a futuros docentes de otras especialidades [Tabla 3.8].
- Modelo de cuestionario de evaluación individual dirigido a futuros docentes de otras especialidades [Tabla 3.9].
- Categorías del guion de entrevistas en la Fase de intervención-acción [Tabla 3.10].
- Modelo de entrevista dirigida a participantes de las diferentes intervenciones [Tabla 3.11].
- Categorías y preguntas del cuestionario dirigido a futuros docentes de artes plásticas y visuales [Tabla 3.12].
- Categorías y preguntas del cuestionario dirigido a futuros docentes de otras especialidades [Tabla 3.13].
- Categorías y guion de la entrevista realizadas a participantes de las intervenciones del proyecto Bside [Tabla 3.14].

-
- CARACTERÍSTICAS DE LAS CATEGORÍAS Y MODELOS UTILIZADOS.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO INDIVIDUAL DIRIGIDA A FUTUROS DOCENTES EN ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES.	
OBJETIVO	Elaborar un instrumento que permita conocer variables que puedan ser significativas, como las experiencias previas o el ámbito de formación en la capacitación docente en el conjunto de ideas, opiniones y participación en las respuestas expresadas por los futuros docentes acerca de la educación en artes y cultura visual, programas de formación en la educación formal y experiencias alternativas de educación artística
TIPO DE ANÁLISIS	Cualitativo y cuantitativo
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	4
TIPO DE PREGUNTAS	De carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Fase exploratoria II
MATERIAL	Guion de preguntas y hoja de registro y correo electrónico
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis de contenido

Tabla 3.6. Categorías del cuestionario individual dirigido a futuros docentes en artes plásticas y visuales.

MODELO DE CUESTIONARIO INDIVIDUAL DIRIGIDA A FUTUROS DOCENTES EN ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES.	
OBJETIVO	Comprender y conocer las variables que puedan ser significativas, como las experiencias previas o el ámbito de formación en la capacitación docente en el conjunto de ideas, opiniones y participación en las respuestas expresadas por los futuros docentes acerca de la educación en artes y cultura visual, programas de formación en la educación formal y experiencias alternativas de educación artística
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE VARIABLES DE ANÁLISIS	Cincuenta y uno
TIPO DE PREGUNTAS	Escala tipo <i>likert</i> con cinco respuestas, dicotómicas y abiertas.
DURACIÓN	30 Minutos aproximadamente
MATERIAL	Guión de preguntas y hoja de registro y correo electrónico.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis descriptivo.

Tabla 3.7. Modelo de cuestionario individual dirigida a futuros docentes en artes plásticas y visuales.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO INDIVIDUAL DIRIGIDA A FUTUROS DOCENTES GENERALES (otras especialidades)	
OBJETIVO	Elaborar un instrumento que permita conocer variables que puedan ser significativas, como las experiencias previas o el ámbito de formación en la capacitación docente en el conjunto de ideas, opiniones y participación en las respuestas expresadas por los futuros docentes acerca de la educación en artes y cultura visual, programas de formación en la educación formal y

	experiencias alternativas de educación artística
TIPO DE ANÁLISIS	Cualitativo y cuantitativo
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	2
TIPO DE PREGUNTAS	De carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Fase exploratoria II
MATERIAL	Guion de preguntas y hoja de registro y correo electrónico
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis de contenido

Tabla 3.8. Categorías del cuestionario individual dirigido a futuros docentes en otras especialidades.

MODELO DE CUESTIONARIO INDIVIDUAL DIRIGIDA A FUTUROS DOCENTES GENERALES (de otras especialidades)	
OBJETIVO	Comprender y conocer las variables que puedan ser significativas, como las experiencias previas o el ámbito de formación en la capacitación docente en el conjunto de ideas, opiniones y participación en las respuestas expresadas por los futuros docentes acerca de la educación en artes y cultura visual, programas de formación en la educación formal y experiencias alternativas de educación artística
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE VARIABLES DE ANÁLISIS	Veintitrés

TIPO DE PREGUNTAS	Escala tipo <i>likert</i> con cinco respuestas, dicotómicas y abiertas.
DURACIÓN	30 minutos aproximadamente
MATERIAL	Guion de preguntas y hoja de registro y correo electrónico
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis descriptivo.

Tabla 3.9. Modelo de cuestionario individual dirigida a futuros docentes en otras especialidades.

CATEGORÍAS DEL GUION DE ENTREVISTA DIRIGIDA A PARTICIPANTES DE LAS DIFERENTES INTERVENCIONES	
OBJETIVO	Elaborar un instrumento que permita conocer variables que sean significativa en relación al conjunto de ideas, opiniones y experiencias de los participantes de las intervenciones llevadas a cabo por el proyecto Bside, en relación con la educación en arte cultura visual, ambientes de aprendizaje colaborativo y el propio taller que participaron
TIPO DE ANÁLISIS	Cualitativo
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	3
TIPO DE PREGUNTAS	De carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Fase de Intervención-acción
MATERIAL	Guion de preguntas y hoja de registro

	y correo electrónico
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis de contenido

Tabla 3.10. Categorías del guión de entrevista dirigida a participantes de las diferentes intervenciones

MODELO DE ENTREVISTA DIRIGIDA A PARTICIPANTES DE LAS DIFERENTES INTERVENCIONES	
OBJETIVO	<p>Conocer y comprender variables que puedan ser significativas en relación con el conjunto de ideas, opiniones y experiencias de los participantes de las intervenciones llevadas a cabo por el proyecto Bside.</p> <p>Establecer comparaciones entre los participantes en relación a su experiencia dentro de la propia intervención y su opinión sobre el ambiente de aprendizaje colaborativo en la educación en artes y cultura visual en contextos autogestionados.</p>
TIPO DE ANÁLISIS	Cualitativo
TIPO DE ENTREVISTA	<p>Semiestructurada</p> <p>Online asincrónica (vía mail)</p>
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	3
NÚMERO DE VARIABLES DE ANÁLISIS	Diecisiete
TIPO DE PREGUNTAS	Abierta
DURACIÓN	1 mes

MATERIAL	Guion de preguntas y hoja de registro y correo electrónico
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis de contenido

Tabla 3.11. Modelo de entrevista dirigidas a participantes de las diferentes intervenciones.

○ RELACIÓN DE CATEGORÍAS Y PREGUNTAS

CATEGORÍAS Y PREGUNTAS CUESTIONARIO DIRIGIDO A FUTUROS DOCENTES DE ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES	
CATEGORIAS	PREGUNTAS
ARTES, CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. El arte y cultura visual, está presente de forma significativa en todas las etapas educativas. 2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación. 3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación. 4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un aspecto importante de la educación. 5. La educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua. 6. La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares. 7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general. 8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua y matemáticas. 9. Se puede educar en artes y cultura visual sin

	<p>incluir el aprendizaje del lenguaje visual.</p> <p>10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social.</p> <p>11. La labor de las instituciones públicas culturales son fundamentales para el desarrollo e innovación de las artes y cultura visual.</p> <p>12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o las televisión, son igual de importantes como las Bellas Artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música).</p>
PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DOCENCIA ARTÍSTICA	<p>13. Durante el Grado de Bellas Artes deberían dedicar más tiempo a la comprensión del lenguaje visual.</p> <p>14. Durante los estudios de Grado de Bellas Artes se enseña artes visuales a través de elementos de la cultura visual como el cómic, arte urbano, series de televisión, publicidad, fotografía, etc.).</p> <p>15. Antes de realizar el Máster de Formación del Profesorado los alumnos tienen clara su implicación y posicionamiento como futuros docentes.</p> <p>16. El Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales me ayudará a encontrar una salida profesional.</p> <p>17. La mayoría de los alumnos que realizan el Máster de Formación del Profesorado lo hacen para poder optar a una plaza pública.</p> <p>18. El programa de Máster ofrece herramientas y recursos aplicables a la situación real de la educación y la sociedad del conocimiento actual en artes y cultura visual.</p> <p>19. El desarrollo del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales fomenta la colaboración e interacción durante las clases.</p> <p>20. El profesorado del Máster está capacitado y actualizado para afrontar la labor de formar futuros docentes en artes y cultura visual.</p>

	<p>21. La coordinación y profesores del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales promueve la realización de actividades de colaboración y participación fuera del ámbito formal universitario.</p> <p>22. Una relación horizontal entre profesores y alumnos sería fundamental para generar un mejor ambiente de aprendizaje en las clases.</p> <p>23. Una mayor posibilidad de participación por parte de los alumnos en el desarrollo de actividades y contenidos del Máster ayudaría a que fuera más crítico, reflexivo y efectivo.</p> <p>24. El hecho de trabajar colaborativamente entre profesores y alumnos fomenta un intercambio de conocimiento más real y activo.</p> <p>25. Las clases magistrales aportan una enseñanza significativa y duradera.</p> <p>26. La modificación de la estructura espacial del aula en función de la clase o actividad, mejoraría el ambiente de aprendizaje.</p> <p>27. Hay aspectos como el sentido de pertenencia o la posibilidad de participación que son fundamentales para la construcción de un ambiente de aprendizaje óptimo.</p> <p>28. ¿Dónde, cómo y de qué manera te gustaría desarrollar tu labor docente?</p>
EXPERIENCIA PERSONAL EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL EN EDUCACIÓN FORMAL	<p>29. Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación.</p> <p>30. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa.</p> <p>31. Las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo.</p> <p>32. Se consideraban las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar.</p> <p>33. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la</p>

	<p>clase? Enumera las que recuerdes.</p> <p>34. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual es utilizada con frecuencia más allá de los Grados de Bellas artes o de Comunicación Audiovisual.</p> <p>35. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación a tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.</p> <p>36. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales? SI/NO</p> <p>37. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?</p> <p>38. El uso del arte y cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje.</p> <p>39. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.</p>
<p>EXPERIENCIA PERSONAL EN ESPACIOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS EN LAS ARTES Y CULTURA VISUAL</p>	<p>40. Desarrollo proyecto personales de creación SÍ / NO.</p> <p>41. He participado en algún proyecto de creación colectiva SÍ / NO</p> <p>42. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?</p> <p>43. Suelo acudir con regularidad a eventos culturales relacionados con las artes y cultura visual que organiza la universidad u otras instituciones públicas SÍ / NO.</p> <p>44. Me intereso por proyectos alternativos de arte y cultura visual SÍ / NO</p> <p>45. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?</p> <p>46. Participo en proyectos culturales autogestionados de forma activa SÍ / NO.</p> <p>47. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?</p> <p>48. Considero que las experiencias culturales</p>

	<p>alternativas que suceden en nuestra sociedad deben tener más presencia en los contextos formales de educación en artes y cultura visual SÍ / NO.</p> <p>49. Si tu respuesta es SÍ, ¿cómo?</p> <p>50. Las propuestas alternativas autogestionadas pueden ser una salida profesional SÍ / NO.</p> <p>51. ¿De qué manera crees que pueden ser desarrolladas?</p>
--	--

Tabla 3.12. Categorías e indicadores del cuestionario dirigido a futuros docentes de artes plásticas y visuales.

CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A FUTUROS DOCENTES GENERALES (DE OTRAS ESPECIALIDADES)	
CATEGORIAS	PREGUNTAS
ARTES, CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. El arte y cultura visual está presente de forma significativa en todas las etapas educativas. 2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación. 3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación. 4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un aspecto importante de la educación. 5. La educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua. 6. La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares. 7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general. 8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua y

	<p>matemáticas.</p> <p>9. Se puede educar en artes y cultura visual sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual.</p> <p>10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social.</p> <p>11. La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo e innovación de las artes y cultura visual.</p> <p>12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o las televisión son igual de importantes como las Bellas Artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música).</p>
<p>EXPERIENCIA PERSONAL EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL EN EDUCACIÓN FORMAL</p>	<p>13. Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación.</p> <p>14. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa.</p> <p>15. En las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo.</p> <p>16. Se consideraban las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar.</p> <p>17. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.</p> <p>18. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual es utilizada con frecuencia más allá de los Grados de Bellas artes o de Comunicación Audiovisual.</p> <p>19. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación a tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.</p> <p>20. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales? SÍ / NO</p> <p>21. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras</p>

	<p>propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?</p> <p>22. El uso del arte y cultura visual puede ser utilizado de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje.</p> <p>23. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.</p>
--	---

Tabla 3.13. Categorías y preguntas del cuestionario dirigidas a futuros docentes en otras especialidades.

CATEGORÍAS Y GUION DE LA ENTREVISTA REALIZADAS A PARTICIPANTES DE LAS INTERVENCIONES DEL PROYECTO BSIDE	
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
ARTES Y CULTURA VISUAL / EDUCACIÓN / SOCIEDAD	<p>24. ¿Qué importancia crees que debe tener la educación en artes y cultura visual en nuestra sociedad?</p> <p>25. ¿Cuál ha sido tu experiencia personal/autobiográfica en relación a la educación en artes y cultura visual durante tus etapas educativas?</p> <p>26. ¿Crees que la educación en artes y cultura visual tiene en tu opinión una presencia significativa y de importancia en la educación formal? SÍ / NO</p> <p>27. Si tu respuesta es NO, ¿cómo plantearías una inclusión con mayor peso del arte en la educación?</p> <p>28. ¿Qué crees que debe cambiar o mejorarse en la educación en artes y cultura visual?</p> <p>29. ¿Consideras que el arte y la cultura visual es una herramienta de transformación social que puede promover el pensamiento crítico? SÍ / NO</p> <p>30. Si tu respuesta es SÍ, ¿qué aspectos crees</p>

	<p>que lo hacen un agente de transformación social y generador de pensamiento crítico?</p> <p>31.</p>
<p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMUNIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS</p>	<p>32. ¿Cómo definirías «ambiente de aprendizaje colaborativo»?</p> <p>33. ¿Crees que un buen ambiente propicia una mejor predisposición a colaborar entre los miembros de una comunidad? SÍ / NO</p> <p>34. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles, según tu opinión, son los aspectos que generan un ambiente de aprendizaje colaborativo óptimo?</p> <p>35. ¿Cuál crees que debe ser el rol del profesor en espacio de ambientes de aprendizaje colaborativo?</p> <p>36. ¿Qué papel crees que deben jugar los participantes en la construcción de dicho ambiente de aprendizaje colaborativo?</p> <p>37.</p>
<p>PRÁCTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA. SOBRE EL TALLER «TRASIGRAFÍAS» O LABORATORIO «V.V.E.E. TALLER DE EDICIÓN COLECTIVA» O «3 WEEKS BSIDE PROJECT EXPERIENCE» COORDINADOR POR BSIDE EN EL QUE PARTICIPASTE.</p>	<p>38. ¿Cuál fue el motivo que te decidió a inscribirte?</p> <p>39. ¿Podrías hacer una valoración personal de la experiencia del taller en el que participaste?</p> <p>40. ¿Cómo percibiste, según tus palabras, la relación entre orientadores y participantes?</p> <p>41. ¿Crees que la colaboración entre participantes en el desarrollo del taller que realizaste tuvo una importancia significativa? SÍ / NO</p> <p>42. Si tu respuesta es SÍ, ¿qué hechos recuerdas que fomentaron un ambiente colaborativo de aprendizaje?</p>

Tabla 3.14. Categorías guion de la entrevista realizadas a participantes de las intervenciones del proyecto Bside.

4. Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades de prácticas artístico-pedagógicas

4.1. Mapeado terminológico conceptual

Se procede en este capítulo a establecer una base conceptual y terminológica de aquellos constructos que sostienen la fundamentación epistemológica de la investigación. Para ello se ha creído conveniente focalizar, en primer lugar, la conceptualización terminológica de cada uno de los elementos que configuran el análisis del estudio con el propósito de sostener y exponer la descripción teórica interrelacionada que se produce en las diferentes propuestas artístico-pedagógicas que albergan el caso de estudio de la presente investigación.

A través del desarrollo de los proyectos llevados a cabo dentro del contexto investigación-acción participativa, hemos tratado de clarificar de alguna forma la diversidad conceptual terminológica que acompaña al marco teórico de esta investigación, apoyándose en múltiples y variadas propuestas. Se considera que dentro del constructo de la colaboración, nos encontramos una serie de elementos importantes, dado que forma parte integrante dentro del contexto de conocimiento compartido: el aprendizaje colaborativo como experiencia interactiva, el ambiente como agente pedagógico a través de su configuración y la autogestión como posicionamiento pedagógico.

La colaboración es un concepto que se ha acotado a través de numerosas aproximaciones conceptuales en los últimos tiempos desde niveles educativos y sociales, pasando por empresa o los medios de comunicación entre otros. Pero este concepto forma parte de nuestra evolución social y personal a través de nuestra historia en interrelación, construyendo y configurando la identidad de nuestras relaciones propias y comunes

Por último, se establecen las bases conceptuales dentro del contexto concreto educativo

que nos ocupa, deteniéndose principalmente en el ámbito de la organización de procesos y ambientes educativos como marco de acción en el que defendemos la hipótesis de la necesidad de considerar la colaboración no solo como un método o mecanismo de aprendizaje, sino como un posicionamiento vital sólido, y en el ámbito psicopedagógico en el que se apoya para fundamentar la importancia de atender al constructo de configuración de ambientes de aprendizaje colaborativo en prácticas artístico-pedagógicas.

Conceptualización del constructo colaboración

Li (2002 citado en Johnson and Johnson, 1989) «enfatisa que la colaboración es la más importante y básica forma de interacción humana, y las habilidades satisfactorias de colaboración son las más importantes habilidades que cualquiera necesita para dominar».

La primera aproximación que se puede obtener sobre el constructo colaboración, resulta de acudir a la que la Real Academia Española nos propone del término «colaborar». En su vigésima segunda edición (DRAE, 2001) encontramos dos acepciones principales:

Del latín *collaborāre*

1. Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra.
2. Escribir habitualmente en un periódico o en una revista, sin pertenecer a la plantilla de redactores.

Se observa que la acotación realizada es muy somera en un constructo tan diverso interdisciplinarmente. En su primera acepción se define desde un prisma genérico de trabajo y una meta ambigua como en la palabra «obra», cuando es precisamente el contexto y la meta dos aspectos fundamentales para construir su dimensión terminológica. La segunda acepción la relaciona a un ámbito profesional concreto, siendo irrelevante en cuanto a amplitud de parámetros donde puede ser adscrita la palabra «colaborar».

Otra aproximación desde un entorno más dinámico es la que nos proporciona la Wikipedia¹, donde se aborda la definición desde un contexto de edición común y abierto, «es todo el proceso donde se involucre el trabajo de varias personas en conjunto tanto para conseguir un resultado muy difícil de realizar individualmente como para ayudar a conseguir algo a quien por sí mismo no podría». Atiende a un aspecto intrínseco a la actividad humana que implica un número

¹ Autodefinida como un esfuerzo colaborativo por crear una enciclopedia gratis, libre y accesible por todos.

amplio y diversos de contexto, y donde tiene un componente esencial en la educación progresista.

Existen ciertas dificultades para afrontar la conceptualización de la colaboración. La primera dificultad se centra en la capacidad del término para ser aplicado a muy diferentes contextos. Tal vez la relación más básica que podemos recuperar viene inscrita en la biología, donde el término simbiosis de interacción entre organismos hace referencia a la relación estrecha y persistente entre organismos de distintas especies en la naturaleza. Dicha relación se puede clasificar entre parasitismo, comensalismo y mutualismo, y es esta última la que más relación tiene con el término que nos ocupa, donde ambos organismos beneficiados por un bien común. Y los otros dos adquieren un carácter más competitivo e individualista en relación al beneficio obtenido, resultando la relación más beneficiosa para una e indiferente para otra en el caso del comensalismo y más beneficiosa aunque perjudicial para otra en el caso del parasitismo.

Una segunda dificultad reside en el amplio debate que le diferencia del término cooperación. Ambos términos han jugado un papel importante en la construcción de espacios donde el conocimiento compartido tiene un peso importante, independientemente del contexto, pero los dos necesitan sus espacios terminológicos, para luego poder convivir interrelacionadamente, como propondremos más adelante.

Si sumamos ambas dificultades de acotación terminológica podemos recuperar una afirmación que realizó Kenneth Bruffee (1995, p. 12), cuando al comienzo de su artículo «Sharing our toys. Cooperative versus collaborative learning» en la revista *Change* afirma que los «miembros y administradores de institutos y universidades han descubierto recientemente que dos o más estudiantes trabajando juntos pueden aprender más que estudiantes trabajando solos: dos cabezas piensan más que una. Algunos llaman a esto aprendizaje cooperativo, otros colaborativo».

Conceptualización del constructo ambiente

Todas las relaciones que se comparten con otros están albergadas en un espacio y un tiempo, y mediadas por el ambiente donde residen. Si se vuelve a consultar el diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001), podemos encontrar varias acepciones:

Del latín. *ambiēns*, *-entis* 'que rodea o cerca').

1. adj. Dicho de un fluido: Que rodea un cuerpo.
2. m. Aire o atmósfera.

-
3. m. Condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.
 4. m. Grupo, estrato o sector social. *Ambientes intelectuales, populares, aristocráticos.*
 5. m. Actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo. *Juan tiene buen ambiente entre sus colegas. La propuesta encontró mal ambiente.*
 6. m. *Pint.* Efecto de la perspectiva aérea que presta corporeidad a lo pintado y finge las distancias.
 7. m. *Am.* Habitación de una casa.

De todas sus acepciones es la tercera la que resulta interesante especialmente, ya que relaciona el lugar y el tiempo que inciden sobre las personas o comunidad a través de unas condiciones variadas. Pero al igual que en la colaboración subyace de forma evidente un origen biológico y geográfico del mismo, este se extrapola a las circunstancias de las personas y la sociedad en su conjunto de interacciones sociales.

Según Duarte (2003, p. 99), «el ambiente se deriva de la interacción del hombre con un entorno natural que le rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre la de los otros, en relación con el ambiente».

Por lo tanto, atender la cuestiones que favorecen o dificultan la interacción, tienen su origen terminológico en la geografía, al incluir «ambiente» acompañando a la palabra «medio» (Rachvarg, 1994).

Siguiendo con Duarte, en los diferentes aspectos que pueden o no favorecer la interacción encontramos:

- Factores internos, que tienen una relación con contextos biológicos o químicos.
- Factores externos, cuya relación versa sobre aspectos físicos y psicosociales.

Tiempo atrás, John Dewey (2004) señalaba la importancia del medio ambiente y su continuidad específica que influyen en las acciones que se generan en él. Así mismo como medio social establece condiciones tangibles e intangibles de la acción. Dewey incide en el lenguaje como elemento fundamental para generar un medio social y ambiental acorde a lo que se busca en él. Por tanto el lugar como un continuo, el lenguaje como un canal de comunicación vital y las condiciones que se proponen

articulan la buena creación de un espacio óptimo para generar relaciones sociales y de intercambio de conocimiento.

Conceptualización del concepto autogestión educativa

En el término autogestión reside un imaginario colectivo de tremendo calado, asociado a múltiples vías de acción principalmente al margen del sistema y de carácter meramente altruista. Pero la autogestión es una vía de presente y futuro para (en el caso de la educación) generar nuevas e interesante fuentes de configuración de ambientes de aprendizaje. La autogestión actúa como punto de creación y desarrollo colaborativo partiendo de una organización horizontal y una reglas del juego preestablecidas pero flexibles.

En la Real Academia Española (DRAE, 2001), se puede encontrar solo una acepción, reducida al ámbito laboral y económico:

1. f. *Econ.* Sistema de organización de una empresa según el cual los trabajadores participan en todas las decisiones.

La autogestión educativa pretende enfocarse en la presente investigación a través de dos vías: por un lado, en la creación autosuficiente y sostenible de propuesta; por otro lado, la configuración de la propuesta a través de un compromiso y posicionamiento coherente de las herramientas de gestión y desarrollo que se van a poner en juego, con la horizontalidad de afrontamiento por parte de los agentes participantes, desde un contexto al margen de la educación formal como punto de partida pero no exento de un carácter inclusivo que haga posible su integración.

La autogestión hace referencia por tanto a cualquier método, habilidad y estrategia a través de las cuales los participantes de una actividad puedan guiar el logro de sus objetivos con autonomía de gestión. Se realiza por medio del establecimiento de metas, planificación, programación, seguimiento de tareas, autoevaluación, autointervención y autodesarrollo. La autogestión educativa está relacionada fundamentalmente con la capacidad de la comunidad creada al efecto para poder negociar entre ellos, en toda libertad, su táctica pedagógica y sus preferencias, donde se promueva la participación y compromiso individual y colectivo.

4.2. Intercambio de conocimiento colaborativo

4.2.1. Construcción del conocimiento colaborativo

El conocimiento es un proceso que sucede a lo largo de toda la vida, en el cual nuestra mente se interconecta con todo lo que nos rodea. «El conocimiento es una forma de acción y conocer la sensación activa aprender» (Cope y Kalantzis, 2005, p. 70). Y como apunta Illeris (2003) «el aprendizaje es, después de todo, algo que sucede dentro del individuo y que involucra cualidades biológicas específicas que las especies humanas han adquirido a través de miles de años» (p. 168). Y añade que «entender el aprendizaje supone entender los mecanismos psicológicos del ser humano involucrados en condiciones externas y su adecuación» (p. 169). El conocimiento es la conexión que generamos entre nosotros y las cosas que nos rodean donde «el saber es una forma de acción y conocer en esta sensación activa es aprender. Aprendizaje es la relación entre el conocedor y lo conocible» (Cope y Kalantzis, 2005, p. 70-71).

Cope y Kalantzis (2005) añaden que «los procesos de conocer tienen diferentes caminos que viene dados por cuatro procesos: experimentar (entendimiento, intuiciones u opiniones basados en un hecho particular), conceptualizar (conocer conceptos subyacentes o teorías de una disciplina particular, sistema o profesión), analizar (enlazar causas con efectos, intereses con comportamientos, propuestas con resultados) y aplicar (hacer algo otra vez y de nuevo)» (p. 71). Estos caminos se producen en diferentes momentos y de una forma predominante en función de variables muy diversas como los intereses, la motivación, valores, o las condiciones sociales subyacentes entre otros muchos. Y que en cualquier proceso de estas características se deben utilizar las diferentes formas de acción teniendo en cuenta el aspecto multimodal de nuestra interacción con el entorno (escrito, oral, sensitivo, audiovisual, espacial o virtual).

La sociedad va cambiando, la forma de aprender se redimensiona cada vez más rápido y la fuente de información en la actualidad es inabarcable. Hoy más que nunca las posibilidades de aprender y conocer son las mismas barreras de dicho aprendizaje. Aprender a aprender como acto de filtrar, dosificar y gestionar se torna fundamental en la actual sociedad del conocimiento. Aún así existe una relación básica y fundamental en el aprendizaje: la relación simultánea de los procesos internos psicológicos en relación a la elaboración y adquisición, y los procesos externos de interacción a nivel social, cultural y ambiental (Illeris, 2003; 2007), que viene determinada por el factor tiempo y lugar y mediatizada por la globalización y nuevas dinámicas de intercambio de conocimiento.

Illeris (2004) propone un modelo de aprendizaje que opera en función a dos conceptos: ambiente de aprendizaje y procesos de aprendizaje. Todo grupo que se sirve de la

interacción se sitúa en un contexto de aprendizaje al que suma procesos individuales que le acompañan en el día a día. Illeris (2007) desde sus estudios y herencia conceptual alberga tres grandes grupos de teorías: los conceptos de continuidad y experiencia (Dewey, 2006), los cuatro «pueblos» como el reconocimiento de la experiencia de aprendizaje anterior, el cambio como base, la acción comunitaria, el cambio social, crecimiento y desarrollo personal (Weil y McGill, 1989) o las teorías del educador David Boud que propone tres aproximaciones: aproximaciones centradas en el individuo, aproximaciones centradas en el grupo, y aproximaciones centradas en el proyecto (Boud, 1989). Con esta base Illeris (2007) nos muestra un sistema basado en tres dimensiones: la dimensión de contenido que engloba entendimiento, conocimiento, habilidades, capacidad, aptitud y actitud; la dimensión del incentivo con los aspectos emocionales, motivacionales, sensaciones y voluntad; y la dimensión social de la interacción, la comunicación, cooperación, y donde añadiríamos la colaboración.

Este modelo engloba las características básicas y de relación entre la adquisición individual y su interacción en un ambiente de relación social, así como el hecho de que las ideas o conocimientos no son elementos fijos e inmutables de pensamiento, sino que son formados y reformulados a través de la experiencia mediante procesos que transitan de más sencillos a más complejos: acumulación, asimilación, acomodación y transformación, estos dos últimos relacionados con procesos de adaptación de estímulos o situaciones más complejas. Y los primeros más centrados en relaciones simples a estímulos conocidos o nuevos en relación a estrategias relacionadas con el conocimiento y el entendimiento con patrones relacionados con las emociones, habilidades sociales y otras capacidades.

Por otro lado, Cope y Kalantzis (2005), dentro de los procesos de adquisición de contenido siempre llevando implícito el contexto social donde se aloja, nos proponen que el proceso de conocimiento y aprendizaje se produce a través de diferentes vías. Proponen ocho caminos de conocimiento que arrancan de cuatro principales:

- Experienciación a través de lo ya conocido (sus propias experiencias, intereses o perspectivas) o lo nuevo (donde hacemos una inmersión en situaciones y contenidos nuevos).
- Conceptualización por nombramiento (donde categorizamos, y definimos términos) y por teorización (donde generalizamos usando conceptos que interconectamos términos en conceptos, mapas o teorías).
- Una tercera forma es analizando de una forma funcional (donde se hacen relaciones causa-efecto, conexiones lógicas, estructura y función) y de una forma crítica (analizando las propias perspectivas, intereses y motivaciones con las de los otros).
- Y finalmente una cuarta forma que consiste en aplicar de forma apropiada (donde

aplican al mundo real los nuevos aprendizaje creador) y creativamente (donde transfieren el aprendizaje a diferentes contextos y se interviene en el mundo de forma innovadora y creativa).

Estas formas o vías de aprendizaje nos muestran un camino amplio y rico de participación e intercambio de conocimiento con lo que nos rodea, abriendo diferentes formas de aprender aplicadas a cada contexto con el que interactuamos. La interrelación que existe entre el conocimiento, el aprendizaje y la colaboración como interacción es indudable. Vygotsky (1962) en relación a las teorías del aprendizaje social apuntó uno de los principios básicos por el cual toda actividad de aprendizaje, y por tanto de desarrollo, viene dada por una actividad social y colaborativa. En otras palabras, y desde una aproximación sociocultural, las interacciones y actividades humanas están mediadas por aspectos sociales de relación.

En consecuencia, el aprendizaje está enclavado en un proceso de construcción de conocimiento social, donde el proceso interno se encuentra influenciado por numerosas formas de significado sociocultural y donde «los enlaces culturales entre los miembros toman lugar a través de experiencias históricas compartidas, valores y símbolos» (Scanell y Gifford, 2010, p. 2), que son aspectos fundamentales para poder entender el aprendizaje en general como proceso natural de conocimiento y relación dentro de una comunidad colaborativa de aprendizaje. «El conocimiento emerge a través de las redes de interacción y es distribuido entre humanos y herramientas que interactúan» (Lowyck & Poysa, 2001, p. 509).

4.2.1.1. El aprendizaje colaborativo versus aprendizaje cooperativo

Dillenbourg (1999) define de forma sintética el aprendizaje colaborativo como «una situación en la cual dos o más personas aprenden o tienen la tentativa de aprender juntas» (p. 1). La premisa del aprendizaje colaborativo se basa en la construcción bajo el consenso y a través de la cooperación de los miembros del grupo en contraste con la competición o el trabajo individual (Laal, 2012). Y a su vez los elementos clave que forman parte incluyen: percepción clara de interdependencia positiva, interacción considerable, responsabilidad individual, habilidades sociales y proceso auto-evaluativo grupal (Johnson et al., 1990).

Johnson y Johnson, 2009 citado por Brown y Lara (2011), proponen tres caminos donde el individuo se relaciona en acción con los otros. Las acciones pueden promover, obstruir o no tener ningún efecto en el éxito o fallo con los otros. La acción de compartir con un grupo de personas un trabajo de algún tipo tiene una influencia con el tipo de relación que vamos a establecer. Si se opta por un trabajo colaborativo se lograrán de

mejor forma metas comunes que si por el contrario se trabaja de forma competitiva o individualista donde el éxito de una meta no será más que el éxito de uno solo. «El aprendizaje en definitiva promueve las habilidades de pensamiento crítico mucho mejor que ambientes de aprendizaje competitivo o individualista» (Laal, 2012, p. 494).

Si se apuesta por un intento integrar una definición de aproximación, el aprendizaje colaborativo es una filosofía interactiva y personal de estilo de vida (Panitz, 1999), donde un grupo de participantes se involucra en trabajar juntos en pos de una meta común dentro de un proceso compartido de forma física, virtual o híbrida, donde el profesor no es el centro de la acción, sino un orientador que tiende a ser participante activo de proceso. Dentro de este proceso de intento de definición previa, Lowyck y Poysa (2001) proponen tener en cuenta cuatro ángulos de mira donde aproximarnos al aprendizaje colaborativo:

- El individuo en un contexto social.
- Los aspectos motivacionales.
- La cognición distribuida.
- La comunidad de aprendizaje.

Por un lado la condición individual del ser humano se encuentra enmarcada en un contexto cultural, histórico, social, etc., que predispone unas ideas preconcebidas como ser social y experiencial que va construyendo y redefiniendo. Por otro lado el factor emocional que acompaña al individuo en su interacción social diaria, pasada y con expectativas de futuro. El proceso cognitivo asociado al de comportamiento que va a resultar de su interacción grupal y pensamiento propio a través de los comportamientos, y finalmente la comunidad y sus dinámicas relacionadas a factores psicosociales y relación con el lugar (virtual-físico) donde se enclava.

Dillenbourg (1999) propone una cuestión afirmando que:

La variedad de usos de la palabra aprendizaje refleja dos conocimientos distintos de aprendizaje colaborativo: ¿es un método pedagógico o un proceso psicológico? La sensación pedagógica es prescriptiva: uno propone a dos o más personas a colaborar porque es de esperar que ellos de este modo aprenderán eficientemente. La sensación psicológica es descriptiva: uno observa a dos o más personas que han aprendido y la colaboración es vista como el mecanismo que causa el aprendizaje. La confusión entre la visión descriptiva y prescriptiva conduce a una exageración en relación a la efectividad del aprendizaje colaborativo. Yo argumentaré que el aprendizaje colaborativo ni es un mecanismo, ni es un método (pp. 4-5).

«En definitiva, aprendizaje colaborativo describen una situación en la cual formas

particulares de interacción entre personas que esperan que algo ocurra, lo cual desencadena mecanismos de aprendizaje» (Dillenbourg, 1999, p. 5). Estos procesos de interacción no son garantía de suceder según nuestras expectativas. Tender a una configuración adaptada a la acción llevada a cabo y un proceso flexible incrementa la probabilidad de que las interacciones que nos proponemos, las metas comunes y el proceso positivo sean un éxito. Laal (2012) proponen un compendio de beneficios relacionados con el aprendizaje colaborativo en comparación con esfuerzos competitivos, y llega a la conclusión y resume que «son numerosos los beneficios y resultados en altos logros y gran productividad, más comprensividad, más apoyo, y relaciones comprometidas; y una mejora de la salud psicológica, competencia social, y autoestima» (p. 489).

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de abordar el aprendizaje colaborativo es diferenciarlo del aprendizaje cooperativo, para finalmente aceptarlo como un continuo flexible entre los dos términos, que aunque se hayan abordado desde múltiples vertientes, es posible su convivencia como acción conjunta. Situados en el mismo continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo) (Milles y Cottel, 1998). La premisa que subyace al aprendizaje colaborativo y cooperativo parte de la epistemología constructivista, en ella Johnson, Johnson y Smith (1991) proponen una serie de principios a través de un conjunto de puntos básicos muy significativos que giran en la relación entre alumno-profesor-contexto. En lo relacionado con los alumnos, estos autores ponen el foco en ello, y proponen un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje de manera que son los alumnos constructores activos de su propio conocimiento en sus pertinentes procesos, y es dicha actividad la que les hace tener pensamiento crítico en relación con el conocimiento transmitido por el profesor o el currículo. Según los autores este posicionamiento promueve la capacidad y desarrollo óptimo de competencias y talento. Es por ello por lo que la figura del profesor debe redimensionarse a través de un cambio de mentalidad y formación para asumir que su función forma parte de un paradigma que varía en lo que entendemos a un afrontamiento más tradicional. Así mismo, este proceso de aprendizaje solo puede darse en unas condiciones ambientales y un contexto idóneo para las mismas.

Las corrientes pedagógicas más tradicionalistas (cognitivistas o conductistas), muy presentes todavía en la actualidad, han basado su modelo en una forma más directiva e unidireccional de aprendizaje (*sage of stage*), donde todos los estudiantes operan de forma prácticamente individual, y donde existe poca o casi nula relación entre ellos o entre ellos y el profesor. Es por tanto el paso al alumno como centro (*student centered*) del profesor como centro (*teacher centered*) una característica de vital importancia en la comprensión y filosofía de los aprendizajes cooperativos y colaborativos dentro de la práctica pedagógica, y en la cual se centrará la atención más adelante desde el punto de

vista tanto de intercambio de conocimiento como el de configuración de un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Ahora bien, ¿qué diferencia el aprendizaje cooperativo del colaborativo? ¿Cuáles son sus formas de acción concretas? ¿Existe una necesidad real de diferenciarlo o dividirlo? En relación con este debate epistemológico ha habido multitud de literatura al respecto, y como es lógico de información más o menos consensuada. Parecen dos conceptos o procesos de aprendizaje muy parecidos, pero si se ahonda más allá de los análisis teóricos y se mezclan con los puramente prácticos de experiencia se pueden encontrar diferencias notables en su idiosincrasia, y no por ello se tornan excluyentes el uno del otro, sino que más bien se complementan y pueden usarse de forma activa en función de diversos aspectos que puedan rodear la práctica educativa concreta.

Roberts (2004) afirma que el término colaborativo «implica el trabajo en grupo entre dos o más personas para lograr una meta común, dentro del respeto de cada individuo y su contribución a la totalidad» (p. 205). Así mismo Barkley (2007) sostuvo que el aprendizaje colaborativo:

Consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos, con la característica de ser intencional, lleven a un grado de implicación y compromiso alto y el aprendizaje cumpla una función significativa de metas propuestas (p. 17).

De la misma forma Panitz (1999) afirmó que «la colaboración es una filosofía de interacción y vida personal donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto de habilidades y contribuciones con otros pares», (p. 1) sosteniendo e imbricando con definiciones anteriores que es algo más que una técnica de aprendizaje, ya que implica la negociación, el respeto y la aceptación de compartir responsabilidades dentro de la acción conjunta. Pero ¿qué lo diferencia en relación al concepto cooperativo y su subyacente relación con el aprendizaje? Sintetizando a través de un análisis de su raíz latina, nos muestra que al fin y al cabo colaboración focaliza en el proceso del trabajo conjunto y cooperación subraya el producto de dicho trabajo (Myers, 1991). Volvamos a recurrir a los autores antes expuestos para arrojar luz sobre la definición.

El concepto de cooperación transita por el mismo parámetro de trabajo en grupo con el fin de alcanzar una meta, pero con la idea de restar algo más de importancia a la entrada de determinadas personas (Roberts, 2004) o como afirma Panitz (1999), «es una estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de un final específico, producto o meta a través de que la gente trabajen juntos» (p. 1). Es la colaboración un término con las fronteras más difusas de actuación y por tanto algo menos hermético en su

concepto que el de cooperación, y esta es de un carácter más instructivo o estructurado. La cooperación no deja de ser una respuesta a la predominante educación tradicionalista que potenciaba la competitividad, y la colaboración es una variante dentro de la cadena evolutiva de propuestas de actuación para la creación de recursos y métodos en entornos de aprendizaje. Pero la inclusión del concepto colaborativo proviene de algo más profundo, filosófico que trasciende los muros de la educación para imbricarse directamente en un posicionamiento social y filosófico de vida.

Según Ken Bruffee (1995) son dos causas las que diferencian ambas aproximaciones que pasan por a quién va dirigido este nivel o práctica de aprendizaje. Por un lado ambos están desarrollados para poder ser dirigidos a diferentes edades, niveles y experiencias, que tiene una relación con la interdependencia. Y por otro lado el uso de uno y del otro tiene una relación íntima entre el profesor y el nivel de autoridad en relación con el conocimiento. Es por tanto un continuo donde el profesor, orientador, guía o facilitador es una pieza altamente importante en este proceso, y si quiere embarcarse en ella, saber navegar entre un continuo de procesos en función del nivel de preparación de aquellas personas a quien va dirigido.

Es por ello por lo que dentro de un contexto de aprendizaje colaborativo los alumnos y profesores trabajan juntos, Y este último un miembro más de esa comunidad de saber, y no son los alumnos dependientes del propio profesor. Un proceso donde las personas conversan entre ellas, construyendo y llegando a acuerdos (Bruffee, 1995). De la misma manera en un proceso cooperativo podemos encontrar una serie de aspectos donde la relación resulta algo diferente, ya que el profesor resulta todavía como un experto, que propone unas tareas al grupo, las asigna y las supervisa (Cranton, 1996; Smith, 1996), conociendo el proceso y las respuestas. Por tanto existe una solución correcta a priori que el grupo ha de solventar.

Así mismo, y recuperando la reflexión de Ken Bruffee, es importante en la definición y uso de ambos procesos las edades, experiencias y capacidades de a quien va dirigido dicho proceso de aprendizaje. De esta manera el aprendizaje colaborativo tiene una relación más íntima con la educación superior, y el aprendizaje cooperativo con la educación primaria y secundaria. No es una regla, simplemente es una reflexión a través de la experiencia de investigaciones variadas. Aún así, se sostiene que la utilización de uno u otro no debe ser categórica en relación a la edad, experiencia o capacidades. Ambas pueden ser utilizadas como métodos híbridos, flexibles e interconectadas, que vendrán determinadas por cómo se va afrontar en sus diferentes niveles la propuesta o acción pedagógica.

En definitiva, son muchos los beneficios que proporciona la utilización de la colaboración como herramienta pedagógica de trabajo, compromiso y posicionamiento

social que genera interacción, intercambio de conocimiento, construir diversidad, posibilidad de disponer una buena atmosfera o crear comunidades de aprendizaje entre otras. También psicológicas, donde los participantes aprenden a negociar, gestionar los problemas y resolverlos, el estar apoyado favorece la ausencia de ansiedad, crear mayor autoestima y autorregulación en los participantes lo que producen en global una mayor motivación ante la acción dada. Beneficios a nivel de conocimiento donde el apoyo y gestión grupal flexible activa procesos de aprendizaje de forma exponencial, enlaza de forma natural contenidos e información filtrada grupalmente, estimula cognitivamente o incentiva la capacidad creativa estimulando el pensamiento crítico.

4.2.1.2. Aprendizaje colaborativo, creación colectiva y prácticas artístico-pedagógicas

En muchas ocasiones se ha tratado de camuflar la creación colectiva utilizando términos como comunidad artística o equipo de artistas (Nollert, 2005). Pero cuando componentes y posicionamientos pedagógicos subyacen dentro de la propuesta que se lleva a cabo, estos términos emiten una serie de resonancias importantes que merece la pena analizar para poder comprender su relación con la presente investigación. Existen interrelaciones muy significativas entre colaboración y creación colectiva cuando la propuesta está situada en un entorno pedagógico de prácticas artísticas. Si relacionamos el arte con la colaboración, Charles Green (2012) realiza la siguiente reflexión:

La colaboración es una meta-etiqueta. La colaboración no es tanto una modalidad de producción como una trayectoria clave del arte desde finales de los años 60 hasta hoy. Hay tres tipos generales de autoría en colaboración, en los que la autoría compartida es una estrategia para convencer al público de nuevas concepciones del arte y la identidad, frente a las colaboraciones o colectivos en los que se preserva una idea convencional del arte realizado en el estudio. Desde finales de los años 60 hasta hoy ha habido una transición desde una idea de la identidad y el trabajo artísticos según la cual los artistas eran creadores de objetos de arte autónomos a una idea del «artista» como figura que surge de diversos métodos de producción y no como creador de objetos de arte unificados por una marca de identidad o estilo. Esta figura es una herramienta, y no es ni una verdad ni una presencia codificada en el núcleo de las obras de los artistas (p. 96).

Según Angelika Nollert (2005), la condición esencial de la creación colectiva se basa en que «los trabajos colectivos deberían producir contenido que no podría de otra manera ser logrado por los individuos» (p. 26). Considerando la consciencia individual, sin caer en propuestas colectivas que la diluyen en importancia, sino que desde dicha consideración y comprensión se construyen elementos colectivos que buscan nuevos

modelos alternativos de expresión a través de procesos colaborativos. «Idealmente, las energías individuales son unidas en esos trabajos colectivos e intereses comunes que prevalecen o son el resultado compartido que se ha logrado» (p. 25). De igual forma, señala que el análisis de la actividad artística transfiere las formas sociales refiriéndose sobre todo a tres elementos que nos propone:

- El replanteamiento de la autoría de los artistas pertenecientes al colectivo.
- El proceso de trabajo llevado a cabo.
- El resultado artístico (el trabajo, el producto).

Si estos tres aspectos relacionados con experiencias artístico-pedagógicas, se añaden a los elementos anteriormente aportados otros tres aspectos equiparables e interrelacionados:

- El rol del profesor/alumno y sus tensiones asociadas, visto como una práctica más horizontal y flexible.
- Un ambiente de aprendizaje colaborativo de conocimiento, saberes, emociones y experiencias.
- La meta común de una materialización en forma de artefacto o acción artística colectiva.

«¿El artista intenta crear un trabajo colectivo o concierne más a un proceso de colaboración?» (Nollert, 2005, p. 26). Sin duda, cuando se encuentra en ambientes artístico-pedagógicos de creación, esta pregunta no puede contestarse decantándose por una o por la otra, porque sin duda ambas están implícitas en un proceso de este tipo e incluso en un proceso que aparentemente no tiene carga pedagógica, donde subyace un íntimo proceso con la autoformación y de intercambio colaborativo. La pregunta es clave y alberga la pista necesaria que señala el proceso, donde a través de la colaboración se construyen los andamios de configuración de ambientes pedagógicos para una posterior creación colectiva conjunta, en busca de lugares comunes de materialización.

En estos contextos el lenguaje y las estructuras dialógicas compartidas son fundamentales, puesto que en el mismo momento que estamos interaccionando mediante el diálogo «participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes» (Gros y Silva, 2006, p. 4). En este proceso el contexto, el espacio, el ambiente donde se sitúan se tornan fundamentales, ya que interaccionamos socialmente dentro de dicho contexto. «Para que se produzca un aprendizaje colaborativo, los participantes tienen que intentar establecer bases de un conocimiento común contextualizado en el entorno físico» (ibíd., 2006, p. 4). Y por tanto estos recursos de configuración o adecuación de un ambiente constructivo y

dialogico para la creación y aprendizaje colaborativo «se pueden encontrar en el entorno físico, en la experiencia y la relación que los interlocutores ya comparten con los participantes, y en la experiencia que tienen las particulares conversaciones similares» (Mercer, 2001, citado en Gros y Silva (2006), p. 4).

Por tanto, el aprendizaje colaborativo contextualizado en un entorno artístico-pedagógico, los participantes comparten diferentes formas de creación colectiva, caminos de vida, metodologías o posicionamientos reflexivos y críticos que se van a producir en un espacio dado con un ambiente construido por los mismos. Los espacios que se configuran están focalizados en un modo de creación e intercambio de conocimientos colaborativo que se dispone en la forma temporal, así como la decisión de su continuidad más allá del espacio para tal efecto creado a priori. Es decir, que la construcción del ambiente de aprendizaje, la puesta en marcha de mecanismos de colaboración y las estructuras dialógicas van a marcar los posicionamientos y la creación colectiva dentro de un espacio crítico y reflexivo donde se trabaja hacia una meta común, para crear un espacio de autonomía y emancipación conjunta en el desarrollo próximo personal y de grupo en un territorio de interacción social donde cada uno pueda tomar sus propias decisiones y participación activa dentro del grupo o comunidad formado.

4.2.2. Ambientes de aprendizaje colaborativo

4.2.2.1. La construcción del lugar en el espacio

Los seres humanos interactuamos en un ambiente sociocultural, y es esta interacción fundamental en nuestra construcción de significados y representaciones en un espacio experimentado por los miembros que conforman o construyen un lugar.

El espacio (social) no es una cosa entre las demás cosas, ni tampoco un producto entre otros: más bien incluye las cosas producidas, y rodea sus interrelaciones en su coexistencia y simultaneidad —su orden (relativo) y/o su (relativo) desorden—. Es el resultado de una secuencia y un conjunto de operaciones, y en este sentido no puede ser reducido a simple objeto (Lefebvre, 1991, p. 73, citado en López Rodríguez, 2013, p. 83).

Según Daniel Raichvarg (1994) la palabra ambiente data de 1921, y fue introducida por los geógrafos, que dieron una visión más amplia de lo que les proporcionaba la palabra medio. El ambiente resulta de la interacción humana con su entorno natural, su relación social y física que proporciona una configuración conjunta del mismo. Duarte (2003) afirma que «se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de

reflexionar sobre su propia acción y las de los otros, en relación con el ambiente» (p. 1). En un escenario colaborativo, se habita como lugar de intercambio de ideas y coordinación de esfuerzos para lograr una meta común (Peña, 2014) a través de la experiencia donde existen factores internos (biológicos y químicos) y factores externos (físicos y psicosociales) que pueden favorecer o dificultar dicha interacción.

En relación a la experiencia, el geógrafo humanista Yi-Fu Tuan, 1983, citado por Garrido (2005) escribió:

Experiencia es un término que abarca las diferentes maneras a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad. Estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos como el olfato, paladar y tacto, hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización (...). Los espacios del hombre reflejan la calidad de sus sentidos y su mentalidad. La mente frecuentemente extrapola más allá de la evidencia sensorial (p. 18).

En este sentido, los elementos más básicos de la experiencia humana y su convivencia con el entorno están sujetos a su relación con el mismo, su interacción y la configuración que se genera por parte de los que participan de él directa o indirectamente. Esta experiencia puede ser vivida como íntima y directa o indirecta y conceptual. En esta línea, Marcelo Garrido (2005) señala que:

El espacio es resultado de una construcción de la experiencia, al mismo tiempo que condiciona la dinámica posterior de la misma. El objeto de la geografía, se reafirma en lo significativo al mismo tiempo que en lo histórico; se amplía en su sentido material al mismo tiempo que mental; se potencia en lo fijo y en lo dinámico; se educa en relación a sí mismo y a los demás (pp. 139-140).

Por tanto, en este marco cabe señalar la tríada del espacio de Lefebvre (1991), donde el espacio social (lo relacional, lo vivido, la experiencia) engloba el espacio físico (lo sensible, lo percibido, la presencia) y mental (lo abstracto, lo concebido, las representaciones). Pero ¿cómo podemos abordar los conceptos de espacio y lugar para integrarlos a la experiencia pedagógica? Lugar y espacio han recibido una muy considerable atención en disciplinas como la geografía (Buttimer & Seamon, 1980; Massey, 1994, 2005; Relph, 1976; Tuan, 1979), la filosofía (Lefebvre, 2013), la psicología (Morgan, 2010; Stedman, 2002) y en la investigación educativa (Robertson & Gerber, 2000). «Los conceptos de espacio y de lugar, por lo tanto, se pueden diferenciar claramente. El primero tiene una condición ideal teórica, genérica e indefinida, y el segundo posee un carácter concreto, empírico, existencial, articulado, definido hasta los detalles» (A.A. VV., 2000, p. 101). El espacio es un concepto más abstracto y se refiere a algo más que a simples localizaciones relativas, donde ocurren ciertas interacciones y que son servidas funciones específicas. Los «lugares» son de este modo centros de acción y de interacción. La noción de «lugar» va más allá de la materia

física, y trasciende las cualidades tangibles, físicas y materiales, tales como tamaño, proporciones y rasgos. Los «lugares» poseen cualidades intangibles, que están basadas únicamente en las impresiones proporcionadas por las experiencias (Zydarich, 2002).

El concepto «lugar» se origina a partir de la arquitectura y el diseño urbano, así como en la geografía, la filosofía y la ciencia, donde se dan significados a estructuras tridimensionales, que se refieren como espacios (Wahlstedt, Pekkola and Niemelä, 2011). La relación entre espacio y lugar es social: los espacios son transformados en lugares por los habitantes, a través de sus interpretaciones, sus interacciones sociales y su construcción a través de la experiencia (Harrison & Dourish, 1996). «El lugar es seguridad y el espacio es libertad: estamos ligados al primero, mientras deseamos el segundo» (Tuan, 1979, p. 1).

Nosotros estamos localizados en el espacio, pero actuamos en el lugar, así mismo los lugares son espacios que son valorados. La distinción es similar a la de casa y hogar: la casa nos guarda del viento y la lluvia, pero el hogar es donde nosotros vivimos (Harrison & Dourish, 1996, p. 69).

Bachelar (2013) escribió: «todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa» (p. 35). Es esta sensación de lugar la que nos hace comportarnos de una manera u otra. No depende del espacio, que puede ser de muy parecidas características, pero son los actos que allí se albergan lo que definen dicho comportamiento y hace cobrar a ese espacio categoría de lugar, su significado a través de la interacción y la experiencia que lo configuran. «Mientras que los individuos y el espacio son independientes y entidades divisibles, los individuos y lugar no se pueden dividir y distinguirlos, porque el lugar no existe sin la intervención humana» (Zydarich, 2002). En definitiva, lugar es una «fusión del orden natural y humano, y centros significativos de nuestra experiencia inmediata con el mundo» (Relph, 1976, p. 141).

Si observamos por otro lado el espacio y el lugar desde un prisma macro y hacemos el ejercicio de trasladarlo a un contexto micro, la geografía política humanística atiende a los problemas relacionados con la percepción del territorio y la construcción social del espacio no considerado como una estructura previa (Cairo, 1993).

Brunn e Yanarella, 1987, citado por Cairo (1993) definen esta corriente como:

Poner de manifiesto los procesos sociales dinámicos por medio de los que las dimensiones espaciales del mundo social y natural son organizadas y reorganizadas en campos geográficamente delimitados y simbólicamente significativos por grupos nacionales y transnacionales. (p. 13)

Esta perspectiva nos permite por un lado observar una dinámica de construcción de entidades espaciales de forma no jerarquizada de arriba hacia abajo, sino de forma

horizontal. Y por otro lado discernir un aspecto que resulta todavía más vinculado a las relaciones espaciales geográficas macro y las micro, como es su relación con el poder.

Poder, autoridad e influencia son aspectos consubstanciales con toda la vida social dentro de un área definida: se derivan de la desigualdad distribución de los recursos, de la existencia de posiciones estratégicas, de las ventajas que otorga el transporte y los servicios de comunicación y todo tipo de intercambios. (Caval, 1984, citado por Cairo (1993), p. 13).

Por tanto son tres las áreas que aborda la geopolítica: la interacción territorio/espacio como una realidad física y virtual en las prácticas sociales, el ser humano como centro donde se sitúan las dinámicas de interacción en un tiempo dado (historia) y un espacio dado (geografía) y finalmente las relaciones de poder en toda esta construcción espacial. Yves Lacoste, en esta línea argumental, aportó los conceptos de territorialidad y representación, donde intervienen acciones de interacción colectiva, relaciones de poder a través de ideas, percepciones o imaginarios colectivos. Los espacios físicos, pero también sus características sociales, económicas, demográficas y políticas bajo las que están sujetas hay que tenerlas muy en cuenta en su configuración.

Más allá del contexto macro donde se encuentra la geopolítica, nos ofrece argumentos suficientes extrapolables a la concepción del espacio y sus relaciones intrínsecas aplicables a contextos de ambientes entendidos como un agente socializador más desde lo que se ve como construcción física, como lo que se oculta de él y lo que desprende a nivel de interacción social. Las prácticas pedagógicas están sujetas de igual forma a estos parámetros, ya que se sitúan en espacios físicos que pueden ejercer muy diferentes formas de construcción territorial, donde en ocasiones los mapas trazados no nos dejan ver el territorio, donde las interacciones de sus agentes participantes son centro de parte de esa construcción intangible y donde el acto de enseñar y aprender es un ejercicio oculto o abierto de relaciones de poder capaz de generar con su acto los ambientes de aprendizaje más dispares.

El espacio social no deja de ser propiamente el lugar. Esta «división» está más presente actualmente con el desarrollo del contexto ciberespacio como lugar interrelacionado social y experiencialmente, que no se asienta en la idea tradicional del mismo, sino a través de otras dinámicas que no hacen más que extrapolar estos dos conceptos a otras dimensiones con sus tangibles e intangibles asociados. La comunidad virtual puede ser también un lugar, y por tanto pese a tener otras estructuras espaciales, pueden generar sensaciones y emociones diversas al espacio físico. Kendall (2002) argumentó que los miembros de una comunidad online y ambiente virtual tienen «intactos los sistemas sociales, y una alta carga de relaciones sociales».

El camino no está exento de dificultad en el hecho de crear comunidades virtuales de

ambiente colaborativos, para ello se requiere de un desarrollo de herramientas configuradas para alcanzar experiencias de interacción social significativas a las logradas en un entorno físico de relaciones. Se entiende la interacción social en este contexto como una forma de encuentro formal e informal donde los individuos se conectan unos con otros a través de la comunicación verbal o no verbal (Giddens, 2006).

A su vez Shepherd (2003) propuso e identificó una serie de factores importantes en la configuración de un ambiente de aprendizaje: accesibilidad, apoyo para diferentes actividades, ser confortable y sociable. Son estos factores entre otros muchos los que construyen a crear la sensación de lugar y el reto para los ambientes de aprendizaje colaborativos virtual espacialmente. Una serie de características que son importantes a tener en cuenta en relación a esta construcción son: la expectación o propuesta, existencia limitada, acceso disponible, contenido valioso, rasgos adaptativos, diversidad de mecanismos de interacción, propiedades sociales y valor de comunidad (Wahlstedt, Pekkola and Niemelä, 2011), que muestran un camino de factores interesantes a tener en cuenta para el diseño de ambientes virtuales.

La llave distintiva de las interacciones en espacios media es que ellos toman lugar en espacios híbridos. Los espacios híbridos los cuales son comprendidos ambos espacios: físicos y virtuales, y en acción son encuadrados simultáneamente por el espacio físico, el espacio virtual y la relación entre los dos (Harrison & Dourish, 1996, pp. 71-72).

En definitiva, podemos entender que el ambiente de aprendizaje es un agente pedagógico más, que traza su línea de acción a través de la construcción del espacio y dotarlo de significado mediante la experiencia e interacción social, ya sea de forma física, virtual o híbrida. Interrelacionar estos tres conceptos nos ayuda a comprender la importancia del lugar donde se ubican las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y su relación con un óptimo intercambio de conocimiento. El ambiente es un agente pedagógico vital, y cuidar de cada uno de sus aspectos se torna fundamental para configurar verdaderas y efectivas prácticas pedagógicas de carácter colaborativo.

Desde la psicología, Lewicka (2011) mostró que han incrementando de forma muy significativa los estudios que relacionan el lugar a las personas en los últimos tiempos. Cuatrocientos artículos han sido publicados en los últimos cuarenta años, en más de 120 publicaciones diferentes. «Incluyendo una amalgama dentro de las disciplinas de las ciencias sociales, incluyendo la psicología ambiental, sociología, psicología comunitaria, geografía humana, antropología cultural, gerontología, demografía, estudios urbanos, ciencias del ocio y turismo, ecología, ciencias forestales, arquitectura, urbanismo y economía» (Lewicka, 2011, p. 207).

Este aumento multidisciplinar y tan extenso proporciona una amplia mirada en la construcción de teorías, análisis de resultados, distinciones conceptuales, diversidad de opinión y experiencias en relación al concepto de lugar. Patterson y Williams (2005) sugieren que esta amplitud se haya producido debido a una dificultad para generar una teoría sistémica sobre este concepto, debido a que muchas de ellas estén asociadas a incompatibilidades epistemológicas. Morgan (2010) nos propone tres amplias aproximaciones sobre la teoría del lugar, las cuales inicialmente parecen incompatibles. Por un lado, estarían las corrientes fenomenológicas y humanistas basadas en los aspectos más subjetivos y cualitativamente emocionales de la relación de la persona con los lugares. Por otro, una corriente psicométrica (Patterson y Williams, 2005) donde se explican las relaciones entre el ambiente físico con medidas más cuantitativas relacionadas con el fenómeno psicológico. Y finalmente una tercera aproximación que viene dada desde el constructivismo social que se adscribe a la subjetividad de la apreciación del lugar como fenómeno y constructo social (Massey, 1994).

Es desde la psicología donde el tema que nos ocupa se ha tratado en profundidad relacionando los conceptos de lugar con el apego. «Muchos de los autores han reconocido un afectivo o emocional componente en el concepto de apego al lugar. Pero la palabra emoción, como la de lugar, es tan fácil de entender, como difícil de definir la calidad del lugar, y si cabe, más difícil definirlo conceptualmente en sí mismo» (Morgan, 2010, p. 11). Es por ello por lo que la dimensión psicológica que acompaña a la experiencia e interacción en un lugar tiene que ser descrita como explican Rollero y De Piccoli (2010) por una variada serie de conceptos como: sensación de lugar (Husserl, 1994; Jorgensen y Stedman, 2001), Topofilia (Tuan, 1974), dependencia del lugar (Stokols y Shumaker, 1981), sentimiento de comunidad (Hummon, 1992), sensación de comunidad (McMilan y Chavis, 1986) o identidad de comunidad (Puddifoot, 1994). El apego al lugar actualmente está compuesto por numerosas investigaciones y acciones multifacéticas donde se interrelacionan el afecto y las emociones, el conocimiento y creencias, y comportamientos y acciones en referencia a un lugar (Altman y Low, 1992; Chow y Healy, 2008).

En la literatura científica al respecto existe un planteamiento de similitud en relacionar el apego al lugar con la identidad del lugar. Se podría plantear que un concepto es igual al otro, o que uno está dentro del otro y viceversa, o que incluso sean ambos las caras de una misma moneda. Rollero y De Piccoli (2010) basándose en los diferentes planteamientos de ambos conceptos aseguran que:

Siguiendo estas consideraciones, nosotros asumimos que la relación entre individuos y su ambiente tiene dos enlaces pero con diferentes aspectos: una dimensión afectiva, que es el lazo emocional hacia los lugares (Apego al lugar),

y otra dimensión cognitiva, relacionada con la cognición del sí mismo como miembro de un espacio físico (Identificación con el lugar) (p. 199).

Jorgensen y Stedman (2001) añadieron previamente que hay un excesivo número de conceptos que describen la relación entre las personas y su configuración espacial, pero la «sensación de lugar» (*Sense of place*) es tal vez la más general de todas. Por lo que este concepto asume otros tantos conceptos que proponen la investigación en la relación del lugar con la configuración de espacio albergando constructos relacionados con la afectividad, la cognición y la actitud, íntimamente ligados a aspectos emocionales, de identificación y acción respectivamente (Carter, 1991). «Tres constructos de lugar aparecen en la literatura de la psicología ambiental con cierta regularidad: identidad de lugar, dependencia de lugar y apego al lugar» (Jorgensen & Stedman, 2001, p. 234).

Basado en un profundo análisis de las diferentes teorías relacionadas con la relación del apego al lugar y su vínculo multifacético conceptual, Scannell y Gifford (2010) han propuesto una dimensión tripartita basada en la persona-proceso-lugar (*person-process-place (PPP)*) [Fig. 4.1]. En ella construyen procesos alrededor de un concepto multidimensional conceptualmente como es el apego al lugar. En líneas generales, relaciona una primera dimensión donde la persona se encuentra apegada de forma individual y colectiva, jugando en esta dimensión aspecto de herencia cultural donde se ubica el lugar y experiencias personales que construyen y da significado a este lugar. Esta dimensión nos proporciona la relación de interacción grupal e histórica de experiencias individuales simbólicas entre los miembros, que como se ha planteado en varias ocasiones proporciona y dota a los lugares de un significado concreto y expuesto a variantes mutables en función de su dinámica de acción. En la dimensión de proceso se encuentran los elementos que construyen a través de los afectos que se relacionan con la conexión emocional con el lugar, la cognición a través de la construcción de creencias, recuerdos, significados y conocimiento que nos implican a nosotros mismos dentro de mismo lugar. Y el comportamiento que viene determinado a través de las acciones que se suceden en el lugar viene expresado por la relación proximidad-mantenimiento con los viajes fuera, la reconstrucción del lugar y la recolocación a lugares similares.

Finalmente, el lugar es la dimensión, según afirman los autores más importantes, la cual se puede dividir en dos niveles generales: apego social y físico, donde el apego facilita las relaciones sociales del grupo y donde los aspectos físicos como la proximidad, densidad, etc. son características influyentes.

Scannell y Gifford (2010) aporta en su teoría una serie de aspectos donde en el apego al lugar actúan funciones como: seguridad y supervivencia, apoyo y autorregulación y continuidad. Finalmente concluyen afirmando que:

En definitiva, las tres dimensiones del apego al lugar que son postuladas: persona, procesos psicológicos y lugar nos proporcionan una complejidad de vínculo persona-lugar, con muchas razones que conectan a los individuos a sus lugares importantes. Algunos son más fuertes y destacados que otros, varios son trenzados juntos y parecen inseparables, y otros parecen observados desde el exterior. La rica complejidad que describe la naturaleza de la relación con el lugar es única para cada individuo (p. 5).

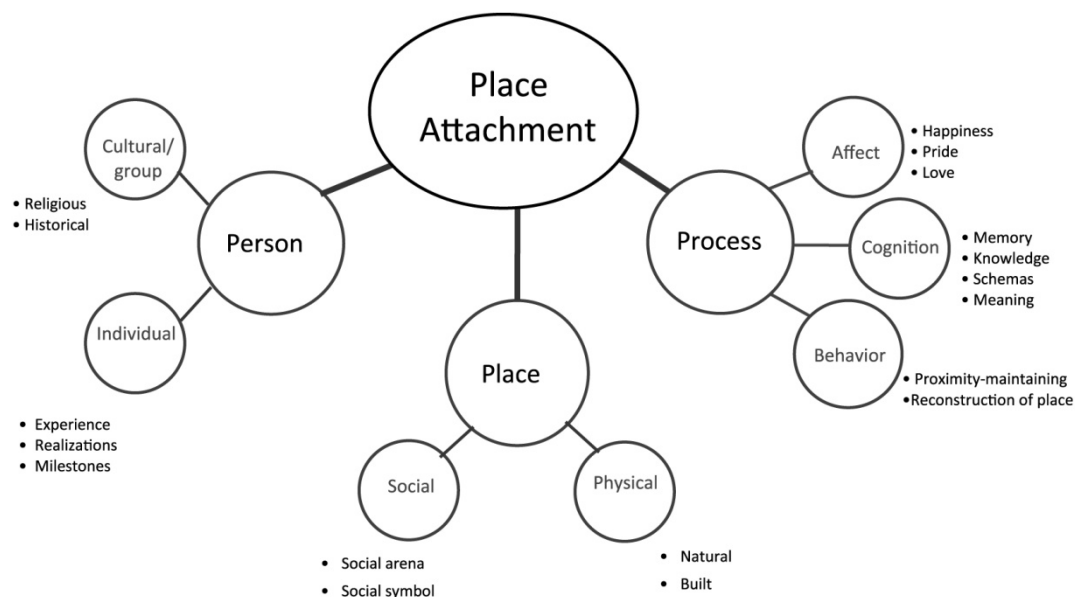


Fig. 4.1. Modelo tripartito de apego al lugar (Scannell y Gifford, 2010, p. 2).

En definitiva la relación que se produce con un lugar en términos de sensación de lugar, identificación o apego al mismo, se ligará en el vínculo que se produce en las interacciones entre el individuo y grupo/s que lo puedan formar en cada momento. Esta experimentación interactiva concreta puede variar en función de niveles espaciales y fisiológicos; así como características físicas y sociales del lugar que se manifiestan a través de dimensiones emocionales, cognitivas y procesos psicológico-sociales relacionados con el comportamiento posterior a través de la acción.

4.2.2.2 Espacios de aprendizaje híbrido

Thorpe y Mayes, 2009, citado por Fägerstam (2012), con ecos de las teorías de de John Dewey y argumentando la idea de repensar el contexto y la experiencia en las prácticas pedagógicas escribió:

La pedagogía necesita construir conexiones a través de diferentes áreas de experiencia, entre la clase, el espacio de trabajo, la casa y la vida social, donde esas conexiones puedan proporcionar puntos de conexión para los alumnos y activar recursos en su nueva experiencia (p. 161).

Es necesario asimilar que para configurar un ambiente de aprendizaje hay que considerar que tanto el individuo como las dimensiones sociales que le rodean son fundamentales para entender el proceso cognitivo dentro de un contexto dado. «Siempre hay alguien que está aprendiendo algo, o en otras palabras, la adquisición de conocimientos, comprensión, habilidades, actitudes o el entendimiento» (Fägerstam 2012, p. 17). Sin embargo, también hay un proceso interactivo entre el que aprende y el ambiente social (Illeris, 2007).

Si se ha hablado del espacio y lugar, donde este último es aspecto fundamental para la configuración de un ambiente a través de la interacción y la experiencia, es importante tener en consideración en primera instancia el aprendizaje colaborativo como proceso significativo y experiencial como un aspecto fundamental para configurar dichos ambientes. Illeris (2007, pp. 86-87) argumentó que existen tres dimensiones fundamentales a tener en cuenta como son:

- El contenido (relacionado con el entendimiento, conocimiento, habilidades, capacidad y actitud).
- El incentivo (relacionado con la emoción, las sensaciones, motivación y voluntad).
- La interacción (relacionada con la interacción, comunicación, y cooperación donde yo añadiría colaboración).

Pero el más importante aspecto que aporta su teoría es que es fundamental entender que existen dos procesos diferentes: una interacción externa que engloba la parte sociable y cultural, y un proceso psicológico interno de elaboración y adquisición donde los impulsos nuevos que se incluyen en su visión se combinan con el conocimiento previo adquirido. Por lo tanto dichos procesos son de carácter social, y están determinados íntimamente por el tiempo y el lugar.

Si se hiciera un ejercicio autobiográfico y se recordara el espacio donde se compartían los procesos de intercambio de conocimiento, seguramente lo primero que se nos vendría a la cabeza es el aula. Cualquier lugar puede ser idóneo para enseñar y aprender pero hay espacios concretos que han sido expresamente diseñados para que en ellos se produzcan dichos procesos de enseñanza-aprendizaje (Trilla y Puig, 2003), y el aula sin duda es el más simbólico históricamente como centro neurálgico de transmisión o intercambio de conocimiento hasta la actualidad. Pero en la sociedad del conocimiento actual, con su revolución a través de la tecnología de comunicación e información, el ordenador, tableta o el móvil, entre otros, se han convertido en un lugar común hace ya

casi dos décadas, así como al mismo tiempo la utilización de internet, el correo electrónico o en los últimos tiempos la inclusión de las redes sociales resulta ser el punto de partida hacia una nueva forma de comunicarnos, de estar conectados y de concebir el intercambio de conocimiento.

Hasta el momento, la dinámica de enseñanza-aprendizaje ha sido fundamentada a través de factores herméticos, disponiéndose en un espacio muy concreto (el aula), la presencia de un profesor como fuente unidireccional de conocimiento y la utilización de recursos como la lectura de libros de texto, anotaciones o prácticas de laboratorio. Las prácticas actuales permiten fundamentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos del intercambio de conocimiento más democráticos y horizontales, una experiencia más dinámica, flexible e híbrida fusionando espacios y tiempos.

Esa hibridación parte de la actuación sobre el espacio y el lugar, desde un espacio o lugar físico (o local) o virtual (o remoto). La relación entre ambas acciones es trazada a través de él de forma híbrida, y platea la configuración del ambiente a través de:

- Dimensiones relacionadas con el espacio físico como son aspectos fisiológicos y espaciales relacionados con: la escala, localización, funcionalidad, patrones o relaciones.
- Dimensiones relacionadas con el lugar como son las vinculadas a aspectos psicosociales que están íntimamente vinculadas a la interacción, experiencias.

Todo ello configura un ambiente de intercambio de conocimiento a través de una comunidad de práctica, donde se configuraran los espacios de acción, las formas pedagógicas de actuación y las dimensiones y procesos de aprendizaje.

4.2.2.3 Ambientes de aprendizaje en prácticas artísticas y cultura visual

El carácter y el trabajo relacionado con el arte ha estado en tela de juicio a lo largo de muchos siglos, pero «muchos artistas han intentado ejecutar funciones que van más allá de la producción de objetos» (WochenKlausur, 2001, p. 11). La necesidad de que la cultura visual tenga una presencia en cualquier ámbito de la educación no responde a un capricho *snob* por parte de la comunidad más implicada con estos procesos, sino que es una necesidad en sí (Hernández, 2003).

La educación artística establece un puente entre dos prácticas sociales: el arte y la educación. Ambas se mueven en apariencia bajo posiciones a la vez antagónicas o confluyentes bajo el prisma libertad/norma. El arte es una forma de conocer y representar el mundo. La educación organiza el conocimiento privado, en relación con las formas públicas de representar el mundo. Esto supone que, mediante la educación

artística, puede ser posible aunar dos formas de representar el mundo, o un conglomerado de representaciones complejas y de difícil articulación. Implica por ello la necesidad de realizar una aproximación a los nexos entre Educación y Arte (Hernández, 1999, p. 47).

Parsons, 1996, citado por Hernández (2003), escribe:

Que hay una serie de cuestiones para abordar esta relación. La primera se refiere a la finalidad e importancia de «hacer arte en la escuela», la segunda tiene que ver con la relación entre los enfoques formalistas y la importancia del contexto cultural y la tercera, la necesidad de afrontar la problemática de la relación de la educación artística con el resto de currículo.

Estas tres relaciones se focalizan en la idea por la cual aprender haciendo arte debe tener una relación íntima con la comprensión del arte a nivel histórico y cómo debemos plantearnos esta relación de forma conjunta. La segunda aproximación nos aproxima a que una obra de arte o cualquier intervención artística no puede entenderse sin la contextualización de la misma, por tanto las circunstancias que rodeaban al hecho en sí de la propia obra, el autor/res o las situaciones psicosociales subyacentes se deben tenerlas en cuenta. Y finalmente la tercera se desprende que en la actualidad el arte tiene un carácter interdisciplinar de afrontamiento y comprensión. La asociación de una disciplina concreta a otras áreas y materias culturales es importante para poder generar un corpus de comprensión, conocimiento y acción integral.

El fuerte carácter transdisciplinar de la cultura visual nos proporciona además muchas pistas del contexto, funciones sociales, relaciones económicas y de poder.

El arte como base potencial de acción, tiene un capital político a su disposición que no debe ser subestimado. El uso de este potencial para manipular circunstancias sociales es una práctica de arte tan válida como la manipulación de materiales tradicionales (WochenKlausur, 2001, p. 17)

Un artefacto generado a través de la cultura visual alberga y es el resultado de múltiples factores lo que proporciona un sin fin de información de análisis (Hernández, 1999). Por ello, no se puede quedar solo en la creación de un objeto sin más, atendiendo únicamente a aspectos expresivos e intuitivos, sino que la cultura visual precisa tener en cuenta la producción, distribución y consumo de dichos objetos (Walker y Chaplin, 1997). Desde el punto de vista educativo el carácter híbrido, múltiple, mutable o interdisciplinar de la cultura visual obliga a estar atentos a observar qué presencia y de qué manera tiene en cada uno de los contextos: desde la carpeta de apuntes al muro de Pinterest <<https://es.pinterest.com/>>, los pines de la mochila hasta el consumo televisivo. Esto obliga en particular a la educación a ampliar el registro de áreas de investigación y uso, incluyendo la publicidad, la moda, la intervención urbana, la

performance, las series de televisión o las redes sociales entre otros muchos; y no solo centrarse en las bellas artes como se está acostumbrada la educación artística como la pintura o escultura, que sin dejarse a un lado, sí deben integrarse junto con otras áreas para tener un conocimiento más integral y actual. En relación con esta reflexión, Hernández (2012) escribió:

Un primer objetivo de una educación para la comprensión de la cultura visual, sería explorar las representaciones de los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas que construyen de la realidad. Se trata de comprender lo que se representa para comprender las propias representaciones (p. 53).

Esto supone y añade que: «no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente sino interactiva y acorde con las experiencias de cada individuo» (Hernández, 1999, p. 53) dentro del contexto educativo formal pero sobre todo fuera de sus espacios. Todos estos parámetros obligan a realizar propuestas curriculares que se alejen de la tradicional visión unidireccional y etnocentrista, se trata de trabajar de una forma rizomática, donde los enlaces entre espacios, tiempos y contenidos sean dinámicos y adaptados a los cambios actuales y condicionamientos psicosociales en los que estamos inmersos: gran volumen de fuentes de información e intercambio de conocimiento, cambios sociales constantes a nuestro alrededor o un carácter mestizo de nuestras relaciones globales, entre otras. A su vez el currículo basado en lo dado, lo científico se ha vuelto menos creíble, lo que hace que cobre más sentido aprender a aprender, el sentido crítico y comprometido en el análisis o atención de la información. Del mismo modo la función judeocristina en los procesos educativos, aunque permanece subyacente, tiene cada vez menos sentido y resulta más un fracaso evidente en cuanto a sus fines morales y métodos disuasorios de pensamiento único (Hargreaves, 2001). La fe en el producto de la eficacia se ha transferido a la confianza en el proceso de perfeccionamiento. La certeza científica, la certeza basada en principio probado de aplicabilidad generalizada, está siendo sustituida por la certeza situada, la certeza que en cuanto colectividad, los profesores y otras personas pueden extraer información importante de la puesta en común de su conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que plantea (Hargreaves, 2001, p. 87).

En definitiva, esta presencia en sí misma que debe tener la cultura visual en la educación artística en ámbitos generales y diversos de la educación se justifica afirmando que existe un giro cultural que exige tener más atención en el «lenguaje visual», es decir, el análisis, interpretación, creación, consumo, circulación o evaluación de contenidos no solo orales o escritos, entre otros, sino que los visuales se presenten como una forma más amplia y coherente. En definitiva investigar una cultura «bombardeada» por las imágenes visuales.

La cultura visual es un giro cultural que orienta la reflexión y prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo (Hernández, 2012, p. 21).

4.3. Educación artística y cultural visual: contexto y situación

4.3.1. Dificultades socioculturales y pedagógicas en la educación artística

Se parte de la premisa por la cual la educación artística y su derivada en las artes y cultural visual ha sido ignorada en mayor o menor medida dentro de la educación más formal, aproximaciones poco acertadas desde instituciones paralelas (museos, fundaciones) o espacios institucionalizados (escuelas privadas en artes visuales, diseño o de la imagen). Esto choca frontalmente con otra premisa fundamental: la educación artística es fundamental y vital en el crecimiento y desarrollo personal y colectivo.

Con estas dos premisas se presta atención en primer lugar las cuestiones que han producido dificultades a la hora de generar una presencia con peso en los modelos educativos formales y de base en primer lugar en relación a la creación de un currículo. Hernández (1997) citado por Aguirre (2005) describió una serie de aspectos que actúan como lastre en dicha configuración:

En primer lugar la mitificación del arte y el artista («leyenda del artista») donde se valora que el artista tiene un «don natural» que impide una mejora en sus capacidades ya innatas. En segundo lugar el tipo de valoración que se realiza en relación a otros saberes, donde las artes son concebidas como una cuestión meramente lúdica, es decir «inútil» y donde la sociedad no asume y concibe el valor cognitivo del saber artístico. Y en tercer lugar y como consecuencia de una espiral viciosa por la falta de valoración, se encuentra con una escasa atención y profesionalización de los educadores (pp. 52-53).

El círculo en el que se mueven los problemas de índole sociocultural de la educación artística son la «falta de valoración social, escasa presencia curricular, escasa formación de la sensibilidad artística y escasa atención y profesionalidad» (Aguirre, 2005). Estos aspectos se potencian y producen que el círculo sea cada vez más vicioso en la medida en que la propia educación se basa en la estandarización perpetua de programas y actuaciones, la falta de percepción «que puede tornarse apasionante» (Hernández, 2012, p. 12), que todas las prácticas pedagógicas pueden ser cuestionadas y revisitadas para

ser mejoradas y que la función del educador no puede mantenerse como hasta ahora (estático), sino que debe concebirse como un orientador activo y creativo que incite el cuestionamiento y la participación.

Por otro lado María Acaso (2010) afirma que en la educación subyace el concepto «pedagogía tóxica» que define como: «un modelo educativo que tiene como objetivo: a) que los estudiantes formen su cuerpo de conocimiento a través del conocimiento importando (metanarrativas) y b) sean incapaces de generar conocimiento propio» (p. 41). Por lo tanto extraemos un modelo de no-educación donde paradójicamente el estudiante nunca llegue a estar educado y basado en el currículum nulo (Acaso, 2010) donde existen tres ausencias con los tres integrantes del proceso: lo que el profesor va a obviar, lo que el estudiante olvida y lo que la institución relega de su memoria (Eisner, 1985, citado en Acaso, 2010).

En líneas generales, como base sobre la evolución de los sistemas educativos en España, Hernández (2012) nos muestra un mapa sintético muy interesante donde poder situarnos:

El caso español, LGE de 1970 pretendía mejorar las competencias de los estudiantes con el fin de integrarlos en un sistema productivo vinculado al despegue industrial español. La LOGSE de 1990 adoptó una narrativa democrática de una educación para todos. El constructivismo y el diseño curricular base fueron banderas con las que desactivar la función social y política de la escuela, no solo en España sino en otros países de América Latina. En 2000 la LOCE introdujo el discurso del mercado con el eslogan de la calidad como meta. Habría alumnos de oro, plata y bronce, en una sociedad ordenada jerárquica y en la que la educación se presenta como un producto a ser consumido en función de la capacidad adquisitiva de los clientes. La LOE de 2006 conecta las narrativas de las dos leyes anteriores y deja en manos de las Comunidades Autónomas la concreción de los medios para hacer efectivos sus propósitos, que tratan, sobre todo, de reducir las cifras de desafectos del sistema (pp. 11-12).

En el caso de la LOMCE, se transforma la educación artística en optativa, lo que hace más difícil su presencia en las aulas. De la misma forma se eliminan modalidades en el bachillerato, quedando solo una: artes, que alberga un magma de información carente de sentido para el desarrollo creativo en la educación formal, donde cabe la posibilidad de que en la formación en la diferentes etapas esté prácticamente ausente o nula la educación artes. Y desde una perspectiva más amplia y general Beltrán, López y Rodrigo (2003) escribían:

El Artículo 27. 1 de los Derechos Humanos formula el derecho del ciudadano «a tomar parte activa en la vida cultural de la comunidad y a gozar de las artes». Para la UNESCO también resulta un tema prioritario la atención a las

necesidades del ciudadano. Prueba de ello es el Informe Mundial sobre la Cultura (1998) en el que pretende analizar la interacción entre la cultura y sus mercados, es decir, entre las políticas culturales y los procesos socioculturales mundiales derivados del consumo cultural.

4.3.2. Educación artística para la comprensión de la cultura visual: marco teórico y propuestas de influencia

En los últimos años se están viviendo cambios significativos en nuestro desarrollo cognitivo y relaciones sociales dentro de la educación. Y estos a su vez implican cambios en relación a la educación artística en concreto. La apertura de nuevas teorías cognitivas hacia los factores ambientales está produciendo nuevas perspectivas de interés. El punto en común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (Wikispace, 2014). En nuestra sociedad actual contemporánea, una sociedad del conocimiento abierta y accesible donde la imagen se ha instalado en una constante vital, los centros educativos formales han perdido un peso específico en la transmisión, intercambio, uso y difusión del conocimiento. La exigencia cognitiva actual no resulta de la memorización y la transmisión unidireccional del conocimiento, requiere de una relación activa entre construir significados a través de las experiencias activas de los agentes participantes.

Frente a la concepción reproduccionista del conocimiento artístico, elitista y no contextualizado a la hora de aprender la historia del arte, el constructivismo pedagógico incide en «el papel del arte en la transmisión de ideas y valores, así como su vinculación a otros hechos sociales» (Aguirre, 2005, p. 87). Sería desplazar el foco centrado en la producción, el artista como centro donde las representaciones son vistas como verdades que la educación encarga de descifrar hacia una visión más propia de las imágenes (Hernández, 2012). De la misma forma que como escribe Aguirre (2005):

En función de la perspectiva adoptada la educación artística se ha solido limitar a reforzar la experiencia individual y el descubrimiento personal (según la perspectiva piagetiana del aprendizaje por descubrimiento), a plantearse estrategias de aprendizaje que entrelazan bien la experiencia personal con los conocimientos e intuiciones previas (según la perspectiva del aprendizaje significativo) o, en los últimos tiempos a considerar el valor del impacto cultural (según aproximaciones del constructivismo crítico) (p. 89).

La construcción simbólica y colectiva forma parte de la creación de pensamientos

superiores dentro de la psicología cognitiva constructivista (Bruner, 1990) y donde la relación con el entorno es fundamental (Vygotsky, 1979) a través de procesos de interacción entre lo que el individuo percibe y su mediación con lo que le rodea (Koroscik, 1996). Vygotsky sitúa las relaciones sociales en el centro de las actividades mentales complejas, así como el papel que los marcos de internalización, transferencia y la zona de desarrollo próximo juegan en el proceso de construcción de conocimiento (Bruner, 1990 y Hernández, 2010), identificando y articulando lo social y personal en una línea estrecha donde influyen y determinan el desarrollo psicológico las relaciones con el entorno cultural en general y las relaciones interpersonales que en él suceden (Aguirre, 2005). La perspectiva denominada «constructivismo crítico» (Kincheloe, 1993) explica «que la mente no refleja, sino que crea en un entorno social y cultural circundante que constituye un ingrediente indispensable de la construcción creativa del conocimiento». (Aguirre, 2005, p. 101). Por tanto esta aproximación constructivista crítica y aplicada implica una posición del participante como persona activa en la creación, difusión, representación, significación del conocimiento; dentro de un contexto donde todo es modificable y flexible, y donde el currículum es horizontal y procesual.

La situación actual de la educación artística es compleja debido a la misma situación que vive el propio contexto en el cual se sitúa. Pero al mismo tiempo es un momento muy interesante por tener un carácter potencial, de necesario aperturismo y mezcolanza. La nueva educación artística se enfrenta a nuevos retos culturales tales como: los cambios epistemológicos en las ciencias sociales y la educación, la nueva concepción del arte, aparición de la psicología cognitiva y su influencia en la educación y los progresos en la investigación pedagógica (Aguirre, 2005). Así mismo, los paradigmas cientificistas y la individualidad característicos de la modernidad heredera del panorama dialéctico que nos mostraron Descartes y Kant, dan paso a lo que se quiere denominar cultura de la posmodernidad, donde los cambios epistemológicos, la multiplicidad y diversidad de teorías y prácticas artísticas es cada vez más diverso. Incluso la propuesta DBAE (*Discipline Based Art Education*), que trató de dar otra entidad a la educación en esta área, ha tenido que dar paso a un cúmulo más amplio de propuestas.

Efland, Freedman & Stuhr (1996), citados en Aguirre (2005) nos proponen cuatro aspectos clave en la educación artística con este nuevo paradigma:

- La invalidez de la epistemología moderna basada en jerarquizaciones y dualismo, incompatible con la actual mezcolanza de teorías y prácticas artísticas.
- Las nuevas concepciones de la espacialidad y temporalidad.
- La cuestión de identidad social, donde se percibe al individuo como un ser mediatizado y con identidad social. Por lo tanto la propuesta educativa debe estar sujeta al considerar al individuo en un espacio social y cultural activo.

- La psicología como construcción del yo, a través del uso social del lenguaje, visto como la importancia del lenguaje y la construcción del yo y el otro se torna fundamental, revisando los rasgos normativos que tienen que ver con el desarrollo cognitivo y los rasgos innatos que producen desigualdades.

Así mismo sería interesante añadir añadir que la idea moderna de objetivo como idea de progreso donde el producto final es más importante que el proceso se diluye para considerar dicho progreso a través de metas y no objetivos abarcables y sostenibles. Y la cada vez más necesaria visión interdisciplinar en la teoría y práctica de arte y la educación, reflejada a la natural diversidad más accesible mediante las nuevas formas de comunicación.

4.3.2.1. Educación artística posmoderna, crítica y para la cultura visual como lugares para las prácticas colaborativas

Para la construcción histórica de unas pedagogías más progresistas, estas se han asentado en tres modelos: educación artística posmoderna, crítica y para las culturas visuales. Si esta última pertenece a un contexto más actual y nace en el seno de un área más próxima, son las dos primeras las que han dispuesto las bases de una propuesta más integradora y progresista en cuanto a su concepto y práctica (Acaso, 2010).

Tres son las propuestas que se desarrollan: *la mestiza, la incisiva y la britney*:

- La Educación artística posmoderna es mestiza por lo ecléctico de sus recomendaciones, que nacen de la mezcla de conceptos que configuran nuestra realidad (hiperrealidad) cotidiana.
- La educación artística crítica es incisiva porque no para de molestar, de cargar, de fastidiar, e intenta, a partir de la molestia, el cargamiento y el fastidio compensar las asimetrías que nos rodean.
- La educación artística para la cultura visual es britney evidentemente por Britney Spears, la reina de pop, la cual encarna todas las virtudes y defectos de un mundo dominado por la cultura visual norteamericana (Acaso, 2010, p. 130).

Para poder comprender este cambio o marco no solo teórico, sino práctico en el que se encuentra la educación en relación a los nuevos paradigmas posmodernos se apoyarán en dos textos que proponen una serie de principios que analizan sus características principales. Su distancia en los tiempos de publicación proponen un buen mapa de comprensión. La primera proviene del artículo «Postmodern principles: In search of a 21st century art education» (Gude, 2004) y el segundo «Seven principles for visual culture education» (Duncum, 2010). En el caso del primero es el propio Duncum (2010)

quien hace una aproximación en el cual se apoya para crear sus siete principios posteriores. «Gude (2004) ha ofrecido una reconceptualización de principios específicos diseñados para ayudar a considerar hoy las bellas artes posmodernas que a menudo incluyen ordenadores, collage, e instalaciones». Por el contrario Duncum (2010) a través de los principios propuestos por Gude (2004) propone siete principios para examinar varias formas de imaginaria, tanto si ellos son creados desde las bellas artes hasta la cultura popular. Con esta afirmación se puede comprender la idea que el espacio-tiempo para el nuevo paradigma de la cultura visual y su interrelación con las artes trasciende más allá de momentos concretos actuales así como la no diferenciación y por tanto atención de la tanto la alta (*High culture*), como la baja cultura (*low culture*) tan diferenciada en otros tiempos.

Gude (2004) identifica 8 principios posmodernos para una educación del s. XXI y son los siguientes: «apropiación, yuxtaposición, recontextualización, estratificación, interacción de imagen y texto, hibridación, mirada y simbolización» (pp. 9-12). Principios que no deben verse como entidades discretas sino como rizomas que se conectan y entrecruzan. Pero también es cierto que son principios muy enfocados a las bellas artes y artes visuales dejando de lado la cultura visual. Es por ello que para complementar los principios que propone Duncum (2010) reconfigura y añade dicho contexto para proponernos siete principios que pueden ofrecernos una mirada más actual y completa añadiendo la cultura popular.

Estos siete principios son los siguientes:

- Poder: donde la imagen actual tiene una doble vía de actuación. Por un lado la fuerza sujeta a las corrientes principales que puede ejercer una presión social y cultural poderosa, pero por otro lado esa misma fuerza está en posesión las personas que visionan esas imágenes, negocian su significado o aceptan las reglas que plantean su juego. Es por ello por lo que esta diferenciación de poder propone a los estudiantes un ejercicio de diálogo y conocimiento que «pone prueba su resistencia, influencia u oposición» (p. 7).
- Ideología: las imágenes, su creación, producción y comunicación, sean propias o ajenas las cuales se comparten, si las entendemos como poseedoras de ideales, ideas, creencias o valores «son lugares de fuerzas ideológicas» (p. 7).
- Representación: «referidos como la ideología es presentada en una forma visual» (p. 7).
- Seducción: donde el envoltorio como son mostradas, su aura puede conectar con nosotros en función de dichas posiciones ideológicas, formas estéticas o temas tratados entre otras muchas. Esa seducción envuelve al espectador que cae en un juego de cortejo entre lo que ve y su vínculo personal o colectivo.

- Mirada (Gaze): «La mirada concierne a como nosotros vemos las imágenes y las circunstancias que están bajo esa mirada» (p. 7). Esto significa que la mirada está mediatizada por unas determinadas circunstancias que se resumen en que la cultura visual que nos rodea casi sin poderlo decidir nos hace mirar algo según quieren que lo veamos, el ejemplo más claro es la publicidad generada por las marcas, así mismo en otros espacios la mirada está mediatizada por nuestra elección en mayor o menor medida de lo que queremos ver, como pudiera ser la selección de una obra de arte concreta en un museo. La clave es proporcionar las herramientas para educar una mirada crítica, personal en relación a lo que vemos. Toda esa mirada también está mediatizada por la particularidad personal de cada uno y su situación contextual donde se sitúa creando un significado que tiene relación con nosotros mismos y nuestra vida en sociedad.
- Intertextualidad, donde «todas las imágenes se relacionan con otros textos como libros, poemas, música y por supuesto otras imágenes» (Wilson, 2003, citado en Duncum, 2010, p. 9) donde tiene clara presencia internet, una enorme estructura en forma de rizoma donde se puede interaccionar con las imágenes y otras fuentes de una forma interconectada a través de su utilización, redimensión o difusión de las mismas.

Esta intertextualidad conecta categorías como la alta y baja cultura, pasado y presente, y lo que es más importante, conecta el interés y conocimiento de los estudiantes con los requerimientos del profesor en un camino que es solo limitado por el tiempo y la imaginación. [...] y produce la oportunidad de explorar el poder, la ideología, la representación y la mirada (Duncum, 2010, p. 10).

- Multimodal: Es una manera al igual que la intertextualidad de considerar la importancia del contexto y que acompañan las imágenes para comprenderlas, para poder hacer un juicio crítico de ella y de esta manera poder manejarlas desde diferentes enfoques.

Pero más allá de estos puntos y categorizaciones la idea de posmodernidad y su relación con la cultura popular, tan utilizada en contextos culturales, presenta dificultades y confusiones para su comprensión, dado que abarca una serie muy diversa de posicionamientos filosóficos contextualizados en cambios muy importantes a nivel social, económico, cultural y político que se produjeron a finales del s. XX. «La posmodernidad, sin duda, existe como idea o como una forma de crítica entre los intelectuales y en los medios de comunicación, pero también posee unos antecedentes sociales» (Camus, 2009; Lyotard, 1994), citado en Acaso (2010) la define «como una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarraciones de la modernidad» donde dicho cuestionamiento y su oportunidad de evaluar que han

significado sus promesas no cumplidas (Lyon, 1999), doctrinales y heredadas comprende su tema central.

La Posmodernidad, según Lyotard, sería la etapa de la cultura de la humanidad caracterizada por la caída en descrédito de los grandes relatos legitimadores de la emancipación y de la especulación, en favor de unos criterios no homogéneos, no unificadores, como el performativo y el paralógico (Solana, 2012)

Aunque la posmodernidad está enraizada en cambios sociales, parece que los más familiarizados con este término son los que se vinculan con los entornos culturales como el arte. En este contexto una película significativa como apunta Lyon (1999) de la condición posmoderna sería *Blade Runner*² que como afirma Bruno, 1987, citado en Lyon (1999) «plantea además cuestiones de identidad, identificación e historia en la posmodernidad» (p. 20).

Utiliza la película para introducir su libro *Posmodernidad* señalando esta amalgama de lo moderno y lo antiguo, los «vestigios de modernidad, residuos de progreso», junto al predominio de la alta tecnología y la desaparición de la naturaleza. Un paisaje de multitud cosmopolita y abarrotada pueblan las calles llenas de luces de neón frente a la oscuridad del cielo. Esto contrasta vivamente con la existencia de gran cantidad de edificios despoblados, abandonados. No quedan restos de familia, apenas se ven niños. Las personas aparecen como individuos aislados (Espada, 2012).

En relación a la posmodernidad en primer lugar, se está cuestionando la realidad misma y erosionando su principio fundamental impuesto y sus experiencias tangibles e intangibles, representada en la película a través de la escena [Fig. 4.2] en la cual Rachel le enseña a Deckard una fotografía llena de ternura donde se encuentra con su madre tratando de justificar su humanidad y persuadir de esta manera al agente <<https://www.youtube.com/watch?v=NwJEB3vJvWY>>. A la última generación de replicantes se la dota de recuerdos familiares e infancia falsa, simulacros de recuerdos nulos e inexistentes. Como partida y como premisa errónea, tratamos de utilizar las fotografías como definición de real, y en el caso de los replicantes actúan como hiperreales vínculos emocionales a sus experiencias del pasado.

² Blade Runner es una película de ciencia ficción estadounidense dirigida por Ridley Scott, estrenada en 1982 y basada parcialmente en la novela de Philip K. Dick ¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas? (1968). La película describe un futuro en el que humanos artificiales son fabricados a través de la ingeniería genética, a los que se denomina «replicantes», son empleados en trabajos peligrosos y como esclavos en las «colonias exteriores» de la Tierra. Estos replicantes, fabricados por Tyrell Corporation para ser «más humanos que los humanos» —especialmente los modelos «Nexus-6»—, se asemejan físicamente a los humanos, aunque tienen una mayor agilidad y fuerza física, pero carecen de la misma respuesta emocional y de empatía.



Fig. 4.2. Fotograma de la película *Blade Runner*, en el cual Rachel observa una fotografía familiar

De la misma forma, pero en otro grado de aproximación a la realidad se puede considerar la escena «La rueda» [Fig. 4.3] <<https://www.youtube.com/watch?v=vIDxms2-nRM>> en la serie de televisión *Mad Men*³ donde el protagonista, Donald Draper, se dispone a presentar la idea de la campaña publicitaria de un nuevo artefacto de la empresa relacionada con la fotografía Kodak: un aparato en forma de carrusel o rueda que permite interrumpidamente la proyección de diapositivas frente a los carritos rectos tradicionales. Draper sacudido en su vida doméstica por la crisis tras la participación en la Guerra de Corea y su suplantación de la identidad para poder superarla, a través de este aparato adquiere una dimensión de sentido tremendamente interesante en relación con lo que estamos exponiendo. La posición de Draper en la idea de nostalgia y recuerdo a través del movimiento del aparato, un claro ejercicio de vuelta al territorio donde nos sentimos unidos (si algún día lo estuvimos) y vinculados «este aparato no es un cohete espacial, es una máquina del tiempo, va a hacia atrás y hacia delante, nos lleva al momento al que deseamos regresar» (Weiner, 2007), es sin duda el foco principal de la acción, pero si miramos como lo miran los representantes de Kodak en la serie o su propios compañeros ajenos a su drama personal, las fotografías se revelan no como realidades, sino como representaciones de esa realidad. Se habla por tanto, de la idea por la cual se asumen la realidad, y más vinculándose a través de los recuerdos familiares ajenos en la propia representación del medio (la fotografía), el interlocutor (Draper) y las propias realidades del espectador que lo ve y percibe (compañeros y clientes de Kodak).

³ Mad men es una serie de televisión estadounidense, perteneciente al género de drama de época, creada y producida por Matthew Weiner. La serie se centra en la vida personal y profesional de algunos integrantes de una empresa publicitaria en la neoyorquina Madison Avenue, justo en el momento del boom de los medios de masas y de una publicidad que el Pop Art supo rentabilizar y deslizar hacia las galerías y los museos.



Fig. 4.3. Fotogramas de la escena de *Mad Men* «La rueda» © 2007, AMC/Liongate.

Como apunta Baudrillard (2002) lo real tiene la capacidad de proporcionar una representación que es equivalencia de dicha realidad. Ese acto enlaza a la perfección la idea de la realidad, su representación e hiperrealidad y cómo esta diferenciación a su vez condición de análisis posmoderno es básica para la educación en artes visuales, no solo por parte de los alumnos sino de los docentes a la hora de comprender los significados, y que en las escenas de *Mad Men* o *Blade Runner* son una cuestión altamente constatable. Como afirma María Acaso (2010), el reconocimiento de la realidad y su representación es uno de los retos que se deben afrontar. Y una vez superados estos, proporcionar herramientas para diferenciar entre realidad e hiperrealidad. «Los conceptos de realidad e hiperrealidad nos conducen al tema de interpretación, porque hay que darle la vuelta la tortilla y darle el poder al espectador, desterrando el mito de que es el emisor el creador del mensaje» (p. 115). La realidad no es tal cual es, no es fácilmente trasmisible en esa condición de lo «real» y en el contexto posmoderno no interesa esa función de transmisión, sino que lo que para lo que se utiliza el lenguaje visual es para interpretarla, deconstruirla, modificarla o fragmentarla.

Sin abordar una aproximación de la educación artística posmoderna en su vertiente histórica, puesto que no es motivo de la presente investigación, sí lo son sus propuestas metodológicas y pedagógicas. Principalmente la educación artística posmoderna actúa como una alternativa a las corrientes más vinculadas al modernismo conformista establecido para configurar una propuesta más plural. Por tanto nace del malestar y de la necesidad de un cambio en la educación en las artes y cultura visual.

La educación artística de la modernidad se ha caracterizado por la necesidad de situarse entre las nociones de razón y emoción, tratando de encontrar un espacio

de estabilidad. Además ha fundamentado su discurso en tres grandes meta-narrativas —la historia del arte estructurada en torno a la conexión entre evolución cronológica y progreso, el mito del genio solitario que es descubierto tras su muerte, y el progreso en el diseño que abandona la repetición de las formas tradicionales artesanales por la búsqueda de la innovación—. Como alternativa, la propuesta del currículum posmoderno se apoya en la noción de micro-narrativa, centrado en la idea de que todas las historias son significativas y que todos tenemos derecho a narrar (Ivern, 2010, p. 10).

Este discurso posmoderno transita por los ámbitos locales a través de microrrelatos que construyan prácticas artísticas a través de espacios dialógicos y de consenso donde el saber es más horizontal y socialmente construido. Así mismo, atender al proceso interdisciplinar, el carácter difuso de sus límites, la acción de práctica artística atendiendo a la diversidad y transformado un gran currículum inabarcable en sostenible. Efland, Freedman y Stuhr (1996) argumentan que «la razón fundamental de enseñar arte es preparar a los estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan. Esos mundos son representaciones creadas con las cualidades estéticas de los media» (p. 73).

Todas estas características las recopila María Acaso (2010) a través del cuatro principios del currículum posmoderno para la educación artística: la incorporación de micronarrativas visuales o microrrelatos que forman parte de todo aquello que normalmente no va a ser mostrado, que se oculta deliberadamente o inconscientemente, el vínculo del saber-poder donde el lenguaje visual a través de su uso puede ejercer un poder que debemos reconocer e incorporar para tener un sentido crítico del mismo. La doble-codificación vista como práctica que se produce desde la mezcla o la deconstrucción como proceso inacabado donde cualquier artefacto de cultura se deconstruye sus niveles explícitos e implícitos donde todo se examina, se experimenta, se prueba, se participa o se reflexiona generando una vez más un tipo de conocimiento emancipado donde el espectador forme parte del proceso de forma activa.

La otra filosofía que acompaña al pensamiento posmoderno es la pedagogía crítica que emerge a través de la escuela de Frankfurt en los años sesenta y setenta.

La pedagogía crítica afirma que el conocimiento que se desarrolla en los contextos educativos es una representación particular de la cultura dominante que legitima la ideología de dicha cultura, por lo que el problema del proceso de enseñanza-aprendizaje es un problema de selección del conocimiento, puesto que el conocimiento no es algo objetivo, es algo creado por alguien para alguien (Acaso, 2010, p. 149).

Estamos ante una corriente de compromiso político y acción transgresora donde crear, producir y difundir cultura sea una práctica que genere transformación social

circundante. «Un lenguaje de posibilidad que permitiese crear prácticas de enseñanza alternativas capaces de desarticular la sintaxis de la lógica de dominación existente tanto dentro como fuera de las escuelas» (Giroux y McLaren, 1987, p. 278), donde diversos autores como Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux entre otros muchos de vertientes diversas, trabajan en la construcción y consolidación de esta corriente pedagógica.

El análisis de la educación desde la perspectiva de esta pedagogía nos remite al escrutinio del rol de la escuela y sus propósitos, del profesor, del currículum, de la dinámica del aula, de los métodos y de las técnicas, en tanto que instrumentos de reproducción de la cultura dominante y del mantenimiento del statu quo (Ramírez-Romero y Quintal-García, 2011, p. 114).

Es una corriente pedagógica que basa su idiosincrasia en elementos de progresismo donde diversas corrientes tienen influencia, pero donde el lugar común se sitúa en la atención a las desigualdades y los movimientos sociales. Desde esta experiencia pedagógica han tenido un auge muy importante donde se ha ganado una influencia con peso incluyéndose en otras teorías o teniendo una influencia específica como corriente propia. La actual crisis global que comenzó en 2008 como un problema financiero y político va camino de convertirse en un movimiento de transformación social a muchos niveles, y es en estos contextos donde la pedagogía crítica encuentra su área de influencia en relación a las acciones necesarias desde la educación, no solo a nivel formal, sino a nivel de participación social y proyectos alternativos a través de laboratorios de faciliten proyectos colaborativos a diferentes escalas : no solo en la resolución de problemas sociales y locales, sino también en la emancipación de programas de construcción cultural en al artes y cultural visual que promuevan la innovación social y educativa actual.

Estos laboratorios serían, y ya lo son en muchos casos, pequeños espacios distribuidos por el territorio; centros hiperlocales en el sentido de permitir el trabajo a pequeña escala pero dentro de redes globales gracias a las tecnologías digitales. Estos laboratorios desarrollan un programa abierto adaptado a los intereses y necesidades locales para los que aportar recursos materiales, intelectuales y organizativos (Freire, 2011, p. 137).

Desde la pedagogía crítica si bien los contextos educativos se entienden como espacios de dominación evidente o subyacente, también se entienden como la posibilidad de que ejerzan sobre las personas efectos de emancipación y pensamiento crítico libre para salir del individualismo y conectar con procesos más colaborativos de acción y concienciación con el entorno social que nos rodea. McLaren, 2005, citado en Ramírez-Romero y Quintal-García (2011) afirma que:

La naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación (p. 116).

Según María Acaso (2011) son varios los aspectos que alberga dicha propuesta pedagógica:

- En primer lugar una atención a la transmisión del conocimiento como un proceso que lo crean tanto alumnos como profesores de forma conjunta. Así como «reflexionar, pensar o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias y las de nuestros alumnos, así como cuestionar nuestras estructuras de poder, consigue convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa» (p. 150).
- La desubicación en cuanto a la presencia de un posicionamiento filosófico por parte de los profesores, y es este rol un elemento de cuestionamiento y renovación de su posición en el ámbito educativo.
- Focalizar la idea por la cual la enseñanza sea una herramienta política de transformación social, más que en fórmulas aplicadas al aula, «y por tanto es compatible con multitud de metodologías, siempre y cuando todos estos recursos y sistemas de trabajo sean flexibles y orgánicos» (p. 151)
- Lograr la toma de conciencia crítica por parte del alumno, para que una vez asimilada genere un pensamiento propio que le proporcione libertad de acción y capacidad creativa de construcción personal y colectiva. Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994, citado en Acaso (2011) afirman que dentro de la pedagogía crítica se «está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un modelo de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a interaccionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera oportuno» (p. 151)

Desde este contexto la educación artística crítica transita por diversos aspectos complementarios con la educación artística posmoderna. El hecho de configurar significados entre los participantes de acciones pedagógicas y la atención a hechos sociopolíticos que acontecen para conformar herramientas de detección y conocimiento crítico entre realidad y su representación, haciendo urgente una puesta en marcha de mecanismos emancipadores de detección y conocimiento del lenguaje visual. Digamos que el arte por el arte defendido por el modernismo da paso a una apuesta más comprometida y de posicionamiento basada en la reconstrucción y comprensión social que da como resultado una educación pedagógica crítica que se basa en varios conceptos generales como: «la revisión de la memoria visual, la creación de un conocimiento visual emancipado, desarrollo de una hermenéutica de la sospecha y el

desarrollo de la conciencia crítica visual» (Acaso, 2011, p. 155).

Si desde el posmodernismo la globalización configura y discute una construcción de la realidad en el arte diferenciándola de la representación e hiperrealidad como se ha puntualizado anteriormente, la pedagogía crítica en la educación artística parte desde la reflexión atribuyendo una función del arte con capacidad colaboradora, no solo para diferenciar y detectar dicha confusión de lo real, sino para proporcionar herramientas comprometidas destinadas a la comprensión social y cultural del mundo. No como meros teorizadores, como se le ha criticado desde diferentes ámbitos científicos, sino con una actitud de participación activa en sus múltiples formas de creación del entorno que nos rodea.

El arte ofrece determinadas herencias en forma de narrativas imperantes, impuestas a una realidad poco crítica y poco emancipadora del pensamiento reflexivo, libre y creativo. Es por ello que en estas teorías surge una actitud, en diferentes formas, diferentes contextos interdisciplinarios, pero con unas necesidades de ampliar la mirada y proporcionar la conciencia necesaria de pensamiento independiente a través del trabajo colaborativo. Esta necesidad produce una creación de nuevas narrativas más plurales y horizontales, lo que produce una deconstrucción que a través de la educación artística toma forma como contranarrativas y reconstrucciones sociales, que acogen la educación artística en forma de prácticas para desarrollo humano sostenible personal y colectivo, así como para el cambio social desde diferentes niveles de acción.

Desde 2002 hasta nuestros días ha habido numerosos especiales de revistas, conferencias o libros donde ha habido propuestas y debates en torno a la cultura visual en la educación. Se ha despertado un espíritu de debate entre su inclusión en la educación artística entre su benefactores que apuestan por una relación más horizontal y sus detractores, más volcados en la distinción o separación entre «*High/Low Culture*» y modernismo vs posmodernismo (Dorn, 2005; Einser, 2001) que lo ven como una medida inadecuada, inconsistente y extralimitada (Duncum, 2009) con la naturaleza de las prácticas artísticas al mismo nivel que las bellas artes tradicionales hasta el momento. Lo que no hay duda es que «la cultura visual ha llegado; es una evidencia que está en todas partes. Sin embargo, esto no significa que esté en todas partes sea la misma cosa» (Duncum, 2009, p. 69).

Pero ¿qué se entiende como cultura visual y su vínculo con la educación artística en artes visuales? ¿Por qué su importancia actual en esta área? ¿Dónde residen sus acciones efectivas en relación a la educación? El término cultura visual es aplicado en una gran variedad e incluso contradictorios caminos de interpretación y uso, pero lo que no cabe duda es que todos ellos guardan al menos una similitud de «considerar la relación entre imagería y la visión del estudiante. Esto es cierto si deconstruyen

imágenes o si además tienen respuesta con sus propias imágenes» (Duncum, 2009, p. 71) y por otro lado los educadores en arte se han dado cuenta: en lugar de examinar solamente imágenes de la cultura visual o de las bellas artes, comienzan a considerar la importancia de la mirada (Sweeny, 2008). Para entender la Educación Artística en Cultura Visual (*Visual Culture Art Education, VCAE*) propuesta por Duncum (2002) es interesante hacer el ejercicio de contraponerla a la Educación Artística Basada en Disciplinas (*Discipline Based Art Education, DBAE*).

En líneas generales la DBAE es un programa que combina las habilidades, conocimiento y comprensión del arte (historia, creación, crítica y estética del arte); mientras que el VCAE es una combinación que incluye elementos de la historia del arte, estudios culturales, antropología, teoría crítica, filosofía e imaginaria visual cotidiana (publicidad, diseño web, arquitectura, urbanismo, moda, televisión y media, medio impreso, bellas artes y fotografía, multimedia y redes sociales). La VCAE plantea una serie de preguntas relacionadas en el cómo nos afectan las imágenes, cómo se representan, su uso, distribución y consumo, y por lo tanto el arte está relacionado o es producto de nuestra cultura visual a diferencia de su utilización meramente como un objeto de arte para su contemplación, producto o crítica. Es el esfuerzo por «un cambio del énfasis puesto en la auto-expresión creativa individual» (Dorn, 2005, p. 47) hacia otros lugares menos individualistas, competitivos con demasiado afán de control, gestión y objetividad. Hacia lugares más cooperativos, donde las clases revelen la interacción e influencia social, cultural y personal de la cultura visual (Freedman, 2006). De esta forma Eisenhauer (2006), citado en Hernández (2012) en relación entre cultura visual y educación propone una serie de cuestiones que han ido construyendo algunos de los autores que han formado lo que conocemos como VCAE:

¿Qué objetos o imágenes son considerados relevantes o importantes para el currículo de artes? ¿Cómo construimos las categorías de arte cultura popular y lo visual? ¿Cuáles son las implicaciones de desdibujar y complicar tales categorías normativas? ¿De qué manera las clases de arte pueden ser un lugar para que los estudiantes se impliquen en plantear cuestiones sobre su mundo y experiencias diarias y cuál sería la importancia de hacerlo? (p. 53).

Hay hechos que han marcado y cambiado la concepción y relación con las imágenes y medios de distribución como la aparición de la imprenta hacia 1450, la creación de la primera imagen fotográfica por parte de Joseph Nicéphore Niépce en 1826, la primera grabación de imagen en movimiento en 1895 por parte de los hermanos Lumière, la aparición de la televisión en la primera mitad del s. XX o las nuevas tecnologías como internet han ofrecido nuevas formas, nuevas visiones de percibir la realidad a través de su representación y han repercutido de forma notable en crear una cultura visual estratificada. Así mismo Dikovitskaya (2005) escribe que es «la construcción de lo visual en las artes, los medios y la vida cotidiana» (p. 1). Al hilo de este cambio de

narrativas Hernández (2012) añade:

Se trata de una perspectiva que tiene intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, con la finalidad de oponerse al potencial etnocentrista y unidireccional de los enfoques que siguen estando presentes en las concepciones dominantes sobre las asignaturas y de cómo estas se reflejan en los libros de texto y en las propuestas y prácticas en el aula (pp. 48-49).

Esta perspectiva que relaciona las artes visuales y las imágenes de los medios de la cultura visual, sitúa el arte visual más allá de la producción de obras con fines de observación, contemplación y consumo, sino que nos acerca a una comprensión crítica de la realidad que nos rodea a través de su representación visual, mostrándonos de esta manera su función social a través de diferentes relaciones que vinculamos con el entorno. «Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales. Por lo tanto, el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita el individuo» (Efland, 2004, p. 229). Y como el mismo Efland (2002) citado por Dorn (2005) afirma en relación a la enseñanza del arte «ocurre cuando los profesores enseñan a los estudiantes cómo hacer análisis crítico de imágenes como trabajos de arte o como imágenes de publicidad» (p. 48). Y añade Dorn (2005) que «en la creación del arte, Efland anota que el trabajo no es solo sobre la emoción individual. Es también sobre la personalización de los asuntos sociales» (p. 48), porque los aprendizajes suceden en un contexto, en un ambiente social en pequeña o gran escala que influyen en la visión de un determinado arte o cultura visual y determina su impronta.

Aunque estas perspectivas incidan de forma muy activa en la búsqueda social de las imágenes como relaciones de poder, la presente investigación pretende una relación más sistémica, donde la cultura visual nos proporcione herramientas para la creación de comunidades de aprendizaje en las que todo análisis tiene cabida, donde el desarrollo personal está íntimamente relacionado con lo colectivo, y donde nos servimos de ellas para explorar diálogos que no solo sirvan para destapar supuestas realidades sociales, sino que nos sirvan para ficcionarlas en la idea de que la realidad la construimos nosotros a través de las formas de expresión y modos de representación que el arte nos pone a disposición. Se entiende que la nueva narrativa de la cultura visual dentro de las artes nos proporciona una mirada ampliada a la que ya se tenía, proporciona nuevas herramientas y nuevas formas para cuestionamiento crítico en su análisis y acción performática.

Al igual que el planteamiento expuesto por Arthur Efland (2004) en su libro *Arte y cognición*, Kerry Freedman (2006), en su influyente libro *Enseñar la cultura visual* afirman que la educación actual es sobre la cultura visual y esta incluye todas las artes visuales, pero a su vez debe incluir las bellas artes, películas, moda, publicidad, cómic,

videojuegos, programas de televisión (Freedman, 2006). Donde Freedman (2003) citado por Dorn (2005) en relación a la VCAE afirma que «se crea un currículum artístico más democrático porque la VCAE apoya la idea que las libertades personales ya no solo involucran asuntos de libre expresión, también concierne con la libertad de información en un rango de formas visuales de arte integrales para la creación de un conocimiento individual y grupal» (p. 49).

Dorn (2005) escribe en relación a la atención que deben tener los profesores en artes y a la influyente aportación de Efland (2004) y Freedman (2006) sobre todo en lo que respecta al diálogo actual existente en el análisis más tradicional y de formas populares de cultura:

Estos incluyen si el estudio del arte revela verdades sobre algo de nuestra sociedad, si la interpretación del arte debe presentar el profesor en su propias inclinaciones, si los estudiantes necesitan ser protegidos desde ambos trabajos en artes (formalistas o posmodernos), si el significado de una imagen necesita ser validado por el profesor, si ambos valores marxistas o anticapitalistas necesitan ser enseñados en el currículum de arte y si nosotros podemos justificar el currículum de las VCAE o cualquier teoría de la cognición (p. 49).

Y como afirma María Acaso (2010):

Optar por la educación artística como modelo base de la práctica educativa implica varias cosas: el conocimiento por parte del docente de la cultura visual de aquellos con los que va a tener lugar la acción educativa. El contacto continuo con la realidad exterior a los contextos educativos. La renovación constante del material con el que trabajaremos allí donde tenga lugar la acción educativa. La inmersión tecnológica (p. 169).

Se percibe que la espera de cambio hace ver esta nueva narrativa como una oportunidad de mirar más interdisciplinariamente y dejar que nuevas teorías venidas de horizontes diversos enriquezcan los diálogos en la educación del arte, así mismo que los temas, contenidos, esfera cultural a la que afecta y metodologías que podemos utilizar se muestren desde la cultura visual como una alternativa y complemento a lo ya dado en el ámbito educativo. Y asumimos la entrada de nuevos debates en relación al canon del arte, su legitimación estandarizada y hermética, la función de las imágenes en diferentes contextos y tiempos de forma no lineal y sobre todo la conexión entre las artes visuales y las imágenes de los medios de comunicación y cultura popular.

Todas estas perspectivas no hacen más que poner una relación del mundo del arte con las conexiones e imaginaria popular en conexión con un hecho, problema o tema común (Hernández, 2012). «La educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto a los límites de la educación, alta cultura e

entretenimiento se difuminan y los alumnos aprenden cada vez más de las artes visuales» (Freedman, 2006, p. 41). Y las tres corrientes que amparan cambios y pluralidades democráticas por una educación más integral: posmoderna, crítica o de cultura visual son compatibles, entremezcladas y fusionadas para poder tener alcance un mayor número de perspectivas adaptables a la acción pedagógica que se realiza.

4.3.2.2. La educación artística y la pedagogía: puntos de encuentro generales.

Vivimos en una sociedad del conocimiento llena de transformaciones subyacentes a nuestra relación e interacción con lo que nos rodea. De la misma forma al arte, a la cultura y por ende a la educación se le presenta el reto de buscar lugares de cruce para lograr una mirada hacia delante coherente, honesta e integral con las necesidades actuales y futuras; así como con la convivencia entre espacios diversos de actuación.

Todas la rupturas, inclusiones y mestizajes que se han argumentado en los puntos anteriores, obligan de alguna manera a buscar lugares de reflexión crítica ante la complejidad que nos ofrece el arte y su importante relación con la educación, no solo a nivel formal, sino a otros niveles de actuación y que son parte del motivo de la presente investigación. Se necesita adaptar nuevas pautas de aproximación con los nuevos contextos sociales, económicos y políticos, se necesitan asimilar las exigencias y necesidades que solicitan sus protagonistas y se necesitan espacios comprometidos y heterogéneos que dialoguen entre ellos como un intersticio de intercambios dialógicos de comprensión y puesta en marcha de formas diversas de actuación pedagógica. La educación en artes visuales y sus diferentes prácticas no pueden vivir en una burbuja cultural impuesta basada en la contemplación y consumo, debe ser comprometida, activa y presencial en las diferentes esperas de la educación. Su dogma histórico, manejado por unos pocos, para unos pocos, pero en ocasiones mostrado como abrevadero para las grandes masas ávidas de cualquier consumo, tiene que dar paso hacia espacios de intercambio coherentes con las fuerzas y capacidades que proporciona el arte y la cultura en general.

Es por ello por lo que las prácticas artístico-pedagógicas autogestionadas que se presentan en sucesivos puntos de la presente investigación, son acciones para experimentar y comprender que la educación artística está fundamentada en una base de inclusión con la participación activa como estandarte, y las relaciones de poder entre obra, acción, propuestas, etc., solo pueden ser entendidas desde un prisma integrador que ayude a proporcionar herramientas para quien las transitan. Es cierto que se está debatiendo la inclusión de la cultura visual en el currículo. Pero lo que es sin duda importante considerar es la identificación a través del currículum y otros intangibles de

las relaciones y contextos en los que se produce la educación artística. Si algo significan y afirman las prácticas artístico-pedagógicas, es el espacio para debatir sobre las relaciones de poder, el intercambio jerárquico, el espacio para la autoformación colaborativa y la autogestión como forma compatible de acción y sobre todo la necesidad de proporcionar más herramientas, mas guía compartida y menos unidireccionalidad en su puesta marcha.

La variedad de los lenguajes artísticos, las innovadoras estrategias de producción, el elitismo de algunos círculos artísticos especializados, la incomprensión del fenómeno artístico en la educación general, las carencias endémicas de los planes de estudio y la propia dinámica del arte contemporáneo inmersa en constantes y rápidas transformaciones parecen haber propiciado un distanciamiento cada vez mayor ente el espectador y la obra del artista. Esta situación se agrava si nos referimos al arte moderno y contemporáneo. Así pues, nueva paradoja, el arte contemporáneo se convierte en el más próximo y en el más lejano para nuestros jóvenes (Agra, 2003, p. 62).

Según Beltrán, López y Rodrigo (2003) estas consideraciones pueden hacer suponer

- Un incremento de las necesidades culturales, por parte del ciudadano.
- Una mayor responsabilidad en la calidad de oferta cultural y de sus canales de difusión —incluidos los recursos didácticos— por parte de entes privados e institucionales.
- Una necesidad de presentar los objetos culturales (artísticos) accesibles al público, entendiendo por ello comprensibles, disfrutables, útiles, desde un punto de vista formativo, cultural y, sin duda, rentables, también en términos económicos, para quien se acerca a estos objetos.

4.3.3. Prácticas colaborativas en el contexto artístico-pedagógico: estrategias dialógicas

Bajo este epígrafe encontramos una gran cantidad de prácticas culturales definidas bajo muchas denominaciones terminológicas y prácticas. De la misma manera la conforman diferentes líneas y debates sobre el trabajo cultural, la estética, la política, las relaciones entre prácticas artísticas y sociedad, así como las tendencias y relaciones de arte con el contexto (Plataforma de investigación en prácticas culturales, s.f.). Este carácter del arte comunitario parte en el transcurso de los años 60-70 y condicionados por una situación sociopolítica, el hecho artístico se renueva significativamente y de una manera más comprometida con su entorno. En ese proceso de desmaterialización de lo objetual y dislocación con el entorno espacial como forma de comunicación, desplazándose de las galerías o museo a través de nuevas formas de expresión como el *happening* o la

performance entre otros. Por otro lado el *Site Specific Art* surge de la mayor atención por un arte más cercano, que se sirve de la cultura visual contemporánea, comprometida y en diálogo con los hechos políticos, históricos y sociales (Ivern, 2010).

Estos hechos significativos el interés por lo urbano y político como forma de intervención dentro de lo público, que genere a su vez nuevas corrientes de actuación más vinculadas a la creación colaborativa en contraposición al artista individualista vinculado a los mercados de arte exclusivos. Estas nuevas dinámicas de acción artística se extendieron en los años 80 y 90 siempre atendiendo a las diversidades donde estaban ubicadas y a los entornos sociopolíticos a los que estaban expuestas. Esta década de los 90 está caracterizada por lo que Bourriaud (2006) acuña como estética relacional y donde la presencia del factor relacional en la práctica artística responde a una imperiosa necesidad de animar la recuperación y reconstrucción de los lazos sociales a través del arte en el seno de nuestra actual sociedad, una sociedad de sujetos escindidos, aislados y reducidos a la condición de meros consumidores pasivos. Desde esta perspectiva, y procurando la apertura al diálogo, las obras producen espacio-tiempos relacionales, experiencias interhumanas que tratan de liberarse de las obligaciones de la ideología de la comunicación de masas y generan esquemas sociales alternativos, modelos críticos de construcción de las relaciones amistosas (Wenger, 2013). Y donde en el plano teórico según Blanco (2005):

En los últimos años las consideraciones en torno al arte colaborativo han derivado desde su comprensión y análisis como una variante de arte político (reinventado, participativo, comunitario o activista) a su encuadre más explícito dentro del territorio del arte público y su interacción con los nuevos movimientos sociales (p. 191).

Por otra parte, como prácticas colaborativas o prácticas de arte colaborativo encontramos un sinfín de prácticas culturales, donde el énfasis se centra en entender el formato de la colaboración, es decir el trabajo conjuntamente en algo (Kester, 2004).

En este sentido las prácticas colaborativas se centran en entender los modos de colaboración y negociación cuanto entran en un mismo escenario social trabajadores culturales (ya sea artistas visuales, cineastas, documentalistas, arquitectos, diseñadores, etc.) y diversos colectivos y redes locales (las comunidades) que durante un tiempo y espacio comparten unos temas y generan una serie de procesos sociales (mediante normalmente talleres). (Plataforma de investigación en prácticas culturales, s.f.).

De la misma forma Suzanne Lacy, 1995, citada por Blanco (2005) añade:

Entre los elementos comunes a todos ellos, Lacy destacaba los siguientes: el papel multidisciplinar del artista, cuya labor estaba básicamente orientada a fomentar la comunicación y el compromiso activo con las comunidades o colectivos con los que trabajaba; el desafío al *establishment* en función del carácter inclusivo de su práctica, de su implicación con un público activo, participante y coautor de la obra, y de la naturaleza temporal o transitoria de la misma, es decir, de su rechazo al estatus de mercancía de arte y el desarrollo de estrategias para prevenir su colonización por el omnipresente mercado del arte; y, sobre todo, la habilidad para comprometer al público en una práctica colaborativa capaz de establecer redes de trabajo, de instaurar vínculos y complicidades y de explorar nuevas formas operativas de incorporación de comunidades, colectivos o grupos reales como parte integrante del proceso artístico (p. 191).

En estas aproximaciones siempre es importante precisar el valor procesual de las mismas, su multiplicidad de formato en función de la intervención concreta espacial y temporalmente sobre unos terrenos trabajados en comunidad, entendida esta como un ente participante y activo de interrelaciones diversas. Y donde convive con el carácter del artista u agente organizador alejado de la actuación monopolista del conocimiento hacia una propuesta más vinculada a la función de catalizador y facilitador de dinámicas colaborativas.

El problema ya no es desplazar los límites del arte sino poner a prueba los límites de resistencia del arte dentro del campo social global. A partir de un mismo tipo de prácticas se plantean dos problemáticas radicalmente diferentes: ayer se insistía en las relaciones internas del mundo del arte, en el interior de una cultura modernista que privilegiaba lo «nuevo» y que llamaba a la subversión a través del lenguaje; hoy el acento está puesto en las relaciones externas, en el marco de una cultura ecléctica donde la obra de arte resiste a la aplanadora de la «sociedad del espectáculo». Las utopías sociales y la esperanza revolucionaria dejaron su lugar a micro-utopías de lo cotidiano y estrategias miméticas (Bourriaud, 2006, pp. 34-35).

Estas prácticas en relación con la educación hay que ubicarlas en primer término en el desplazamiento de la educación artística moderna hacia la posmoderna, así como la inclusión de aspectos relevantes de la pedagogía crítica que afirma que el conocimiento «es una representación particular de la cultura dominante que legitima la ideología de dicha cultura, por lo que el problema del proceso de enseñanza-aprendizaje es un problema de selección de conocimiento, puesto que el conocimiento no es algo objetivo, es algo subjetivo creado por alguien y para alguien» (Acaso, 2010, p. 149) y que esta gira en torno a conceptos generales que pasan por:

Una revisión de la memoria nociva visual, creación de un conocimiento visual emancipado, desarrollo de una hermenéutica de la sospecha, desarrollo de la

conciencia crítica visual, consideración de los estudiantes como una resistencia visual informada y desenmascaramiento del currículum oculto visual (Acaso, 2010, pp. 155-156).

De la misma forma, hay que señalar que las prácticas artísticas colaborativas han suscitado una serie de debates y cuestionamientos sobre su propuesta que aunque difícil de generalizar y aplicar, suponen un interesante foco de atención histórico y actual. Estos debates pasan por:

- El carácter identitario y de las comunidades pudiendo suscitar actitudes paternalistas dentro de ellas.
- Caer por parte de los agentes culturales en actitudes mesiánicas propias de pedagogías moralistas más que críticas o colaborativas.
- El cuestionamiento de la verdadera capacidad transformadora de propuesta que puede estar sujeta a una coacción u ofrecer un servicio bondadoso y despolitizado de la acción cultural. (Plataforma de investigación en prácticas culturales, s.f.).

Si partimos de la base que la educación tiene un carácter transformador y no formador (Wenger, 2011) y que el entorno de la educación artística es un gran espacio de posibilidades experienciales donde poder desarrollar esta acción y formas de creación colaborativa en comunidad, consideramos que es importante antes de crear cualquier propuesta dentro de este ámbito considerar los siguientes puntos propuestos por Kalantzis y Cope, 2005, y citados en Hernández (2009):

- Experienciales: ¿qué pueden aprender los participantes de sí mismos y de los otros?
- Conceptuales: ¿sobre qué vamos a pensar que no habíamos pensado o que lo habíamos pensado pero lo vamos a hacer de otra manera?
- Conectivos: ¿qué relaciones vamos a explorar y establecer? ¿Qué vínculos entre disciplinas, experiencias y saberes vamos a establecer?
- Aplicadas: ¿qué vamos a hacer con todo esto? ¿Cómo lo vamos a mostrar, a hacer público con otros dentro y fuera de la comunidad? (p. 308).

En conjunción y como plantea Paloma Blanco (2005):

Todas estas prácticas tendrían los siguientes rasgos en común: vinculación de la actividad artística con el espacio público; interés por incidir en el proceso de trabajo y de investigación; deseo de estimular el debate y la comunicación y de hacer visibles los conflictos y las problemáticas particulares; sus propuestas tienen en cuenta los factores de interacción con la comunidad y proponen mecanismos de implicación en el ámbito social; sus proyectos de intervención e interacción social en el espacio público conllevan un análisis crítico de la

realidad contextual, tanto económica como política, a la que se hace referencia. (p. 193).

Como hemos argumentado anteriormente, la educación artística en sus tres vertientes teóricas no hace más que reclamar y posicionarse ante una educación más coherente y comprometida con lo que nos rodea en diversas formas de acción y bases conceptuales complementarias donde apoyarse. Aunando estas posiciones, la pedagogía del arte desde esta perspectiva busca acciones que van más allá de la transmisión del conocimiento, busca posicionamientos firmes de intercambio para la transformación social y para el desarrollo de personas o colectivos emancipados y críticos de nuestra sociedad donde tener en cuenta los factores de poder y resistencia. Donde el arte, la cultura y la pedagogía se entremezcla transversalmente, se fusionan e interrelacionan en multitud de formas y espacios compartidos.

La pedagogía cultural es un espacio conceptual idóneo donde poder situar las prácticas colaborativas de creación, ya que en primera instancia se dispone como un instrumento para el desarrollo individual, cultural y comunitario. Y por otro lado sitúa la pedagogía de las artes, no solo como un mero posicionamiento estético de producción dentro de un marco de consumo, sino que se postula como un agente de transformación social a través de acción artística.

Vemos en la definición de la pedagogía cultural el ámbito perfecto para articular una pedagogía crítica de las artes que busque una dimensión transformativa y colaborativa de la cultura desde la labor de profesores, intelectuales, artistas o activistas. Todos ellos son considerados trabajadores culturales e intelectuales transformativos. La pedagogía cultural es una labor que combina educación, activismo y trabajo cultural por partes iguales, sin menospreciar o delegar estos elementos, sino más bien desde su combinación práctica en terrenos de cruce. (Rodrigo, 2007, pp. 77-78).

Articular las prácticas artísticas colaborativas dentro de los procesos culturales donde poder abrir un espacio de diálogo consecuente con la situación heredada que las ha visto crecer es fuente importante para la comprensión y construcción de dichas prácticas en el actual contexto social. A su vez, poder integrar los procesos de creación comunitaria comprometida con los procesos pedagógicos se antoja necesario dentro de la propuesta donde se contextualiza la presente investigación. «Las artes contemporáneas han expandido en este siglo su campo de actuación desde el territorio del museo a todo el campo operativo de lo social, infiltrándose y experimentando con toda una serie de campos del conocimiento» (Rodrigo, 1997, p. 78). Digamos que las artes han traspasado su lugar de acción del objeto hacia la intervención concreta como una forma, desde el museo hacia el contexto social, desde la política de consumo elitista hacia el intercambio de conocimiento interdisciplinar participativo. La virtuosidad y adoración por lo estético han dado paso a otras formas de diálogo con la obra, con el arte y por

ende, con su relación pedagógica y cultural, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, su producción o su comunicación.

El arte puede interpretar diferentes funciones. Estas funciones podrían ser enlistadas en páginas de páginas como en un catálogo de ismos estilísticos: el arte puede representar a sus encargados y a sus productores, puede ser definidor y celador de las identidades, puede aplacar el hambre esnobista de sabiduría y posesión. El arte puede engordar el tiempo ocioso de las masas aburridas, puede servir como objeto de especulación financiera, puede transmitir sentimientos y hacer que el corazón vibre. Más aún, las variadas funciones están también entremezcladas las unas con las otras. (Wochenklausur, s.f.).

Es cierto que una de las funciones del arte ha sido la transformación de las condiciones de vida, o al menos el intento de hacer o producir dinámicas para regular desequilibrios sociales, pero también es cierto que esta función no siempre se presenta como evidente, sino más bien subyacente a la práctica artística. El carácter activista y agitador puede estar presente de múltiples formas como lugar de encuentro o un intersticio de intercambio de conocimiento.

La confluencia de prácticas artísticas colaborativas en entornos pedagógicos se sirve del proceso experiencial como la forma de acción-transformación no solo focalizada a un hecho concreto o problemática, sino a un proceso de intercambio de conocimiento que actúa de forma tangible e intangible en la comunidad donde son puestos en juego. Félix Guattari, citado en Bourriaud (2006) afirmó que: «así como pienso que es ilusorio apostar a una transformación en la sociedad, también creo que las tentativas microscópicas, como las experiencias comunitarias, las organizaciones barriales, la implantación de una guardería en una universidad, etc., juegan un papel absolutamente fundamental» (p. 35).

En contraste al pensamiento de los setenta, los activistas del día de hoy no están más preocupados por el cambio entero del mundo. Ya no es más un asunto de implementaciones despiadadas de una línea ideológica, como lo fue en la idea de Joseph Beuys de transformar una sociedad entera en un plástico social, o como lo fue en el pensamiento del constructivismo ruso, o de los futuristas y de otros escritores de manifiestos de lo moderno. Al final del siglo, el arte activo ya no sobreestima sus capacidades. Pero tampoco las subestima. Realiza contribuciones modestas. Sería errado esperar que algo como el arte realice cambios decisivos, considerando una sociedad en la cual toda discusión sobre principios básicos ha sido perdida. (Wochenklausur, s.f.).

Este argumento trata de justificar el vínculo de apropiación demasiado vinculante de las prácticas artísticas colaborativas a procesos políticos de movimientos sociales y activistas, ya que el supuesto papel de las artes comunitarias a veces ha sido cuestionado como una intervención demasiado paternalista y consensual en el espacio (Known,

2004). Arte, colaboración, comunidad y pedagogía son términos inabarcables de actuación que pueden vincularse de forma sistémica a múltiples facetas de la creación asociada a la comprensión con el entorno donde son ejecutadas y la coherencia social educativa llevada a cabo.

En este tipo de proyectos, el discurso colaborativo de trabajo intenta quedar definido como un intercambio constante entre los participantes, no solo como agentes con los que colaborar, sino comocompañeros desde los que aprender y construir nuevos marcos de reflexión, en espacios de intercambio recíprocos. Si la meta objetual se ha desplazado, entonces «¿Cuál es el nuevo lugar de opinión? Me atrevería a firmar que reside en las condiciones y el carácter dialógico del intercambio» (Kester, 2005, p. 6) donde basamos esta práctica en la interacción comunicativa.

Este historiador previamente ya situó este tipo de prácticas en el marco de las «estéticas dialógicas» (1998). Vemos cómo bajo esta perspectiva el valor de lo estético se fundamenta en el intercambio discursivo de artistas y participantes, no solo en el nivel de talleres o grados de participación, sino también en el modo operativo y las estructuras donde las obras finalmente se ponían en juego. De este modo Kester nos ofrece un análisis diferente al aproximarse a este campo desde la historia del arte y el valor estético de estas prácticas colaborativas. Actualmente este autor define su posición desde un paradigma performativo donde el intercambio se construye desde la dimensión política del proyecto, junto con las dimensiones afectivas y hápticas, cercanas y somáticas. Las prácticas así conllevan una zona de interrelación entre campos permeables de lo político, lo intersubjetivo y lo estético (Kester, 2006). (Rodrigo, 2007, p. 80).

En definitiva, esta práctica recoge un trabajo significativo y simbólico de la transformación de uso de las artes vinculadas a su vez a espacios pedagógicos de intercambio de conocimiento y producción cultural compartida, donde los agentes involucrados y sus proyectos se acoplan a los momentos dentro de comunidades en los que se generan y están activos en el tiempo que determine cada práctica. Y donde la obra adquiera la estructura y visión de un acto dialógico de creación, sin dar la espalda al efecto estético de creación individual y colectiva. Por lo tanto son prácticas artístico-pedagógicas donde lo social, lo cultural y lo colaborativo se encuentran en un lugar común de cruce de caminos para: comprender, reflexionar, transmitir, intercambiar, producir, difundir, circular, emanciparnos y adquirir una dimensión socialmente comprometida con la comunidad en la que disponen.

4.4. Configuración de comunidades de prácticas artístico-pedagógicas

4.4.1. Introducción

«El más radical, también más coherente concepto de comunidad de aprendizaje está basado en el concepto de aprendizaje colaborativo» (Cross, 1998, p. 5). Así mismo, los puntos fuertes en la construcción social de una comunidad de aprendizaje vienen dados por una visión de estructura no autoritaria en cuanto a la transmisión del conocimiento, ya que los profesores y alumnos trabajan de forma interdependiente en su desarrollo. De esta manera se favorece el aprendizaje activo, la cooperación y la comunidad; en detrimento del aprendizaje pasivo, la competición y el aislamiento. (Whipple, 1987)

En la construcción de una experiencia colaborativa en comunidad, entendemos que hay tres elementos muy importantes: participación, interacción y síntesis (Ingram y Hathorn, 2004). Sin la participación equitativa entre los participantes sería imposible dicha colaboración y no tendría lugar. Una vez esa participación se hace efectiva es la interacción la que va a generar la búsqueda de una meta común que no es más que síntesis donde todos llegan a acuerdos a través experiencias dialógicas. Por otro lado y para llevar a cabo esa experiencia, los participantes deben disponer de una serie de habilidades como son la toma de decisiones, construcción consensuada, tratamiento del conflicto y estrategias de comunicación (Graham y Misanchuk, 2004 citado en Cenich y Santos, 2006). Durante el proceso estos elementos y habilidades van adquiriéndose, autorregulándose o potenciándose tanto de forma individual como grupal según avanza la experiencia. Esta evolución constructiva solo es posible con un nivel óptimo de compromiso y predisposición por parte de los agentes participantes. Y para ello es fundamental generar desde el comienzo un ambiente con sensación de pertenencia, participación y transformación así como una serie de características que favorecerán la buena sintonía de dichos elementos y habilidades en relación al desarrollo de la experiencia.

Es por ello por lo que existen una serie de factores que hay que dar como prefijados al comienzo, desde el consenso, pero partiendo de algún lugar propuesto. Se habla de una situación dada, donde la simetría en forma de nivel de conocimiento, experiencia y edad es importante (Buffle, 1995), pero no descartable que sea asimétrica según para que tipo de habilidades o acciones concretas. La propuesta y consenso de unas metas comunes a lograr o aspirar, no perdiendo la vista en que lo importante es el proceso para lograrlas. Y finalmente una distribución de roles o labores a realizar con un carácter de distribución horizontal y equitativa en su decisión de atribución.

Así mismo, las conexiones emocionales están involucradas en una situación de

relaciones interpersonales. Si se sitúan como condiciones percibidas como positivas, pueden afectar de alguna manera al aspecto afectivo, incrementando la motivación y la autoestima (Nastasi y Clemnets, 1991). El aprendizaje colaborativo aumenta la motivación individual, son más efectivos en el logro de metas y sintiéndose partícipes activos de dicho logro. La participación horizontal, la repartición equitativa de tareas, el respeto y acomodo de espacios personales y la importancia de incidir en la gestión de las sensibilidades personales o grupales, son algunos aspectos que dentro de aprendizaje colaborativo ayudan a mantener las emociones positivas y la motivación. Todos estos elementos anteriormente citados crean una comunidad de aprendizaje, donde se producirán procesos y situaciones vivas, vívidas, transformables y redimensionables que harán producir unos efectos en diferentes niveles, logros de metas compartidas e individuales con el fin de haber construido un territorio interactivo de colaboración para una forma más natural y productiva de intercambio de conocimiento.

4.4.2. Entre las comunidades de aprendizaje y las comunidades de prácticas

Una de las mayores dificultades que encontramos en el análisis de los modos en los que se da la participación en los proyectos artísticos colaborativos es la propia indefinición o maleabilidad a la que nos enfrentamos cuando pensamos o hacemos uso de conceptos como: *audiencias, públicos, participantes o comunidades*, por citar algunas de las denominaciones más frecuentes con las que se ha intentado significar a los agentes involucrados en procesos artísticos colaborativos más allá de la figura del artista o colectivo de artistas que trabajan en él (Collados, 2012, p. 128).

Sin duda el término comunidad está actualmente muy presente en la sociedad y es muy común situarlo en diferentes niveles de lectura, no solo por los efervescentes entornos de redes sociales, sino por sus características que lleva asociadas en función de los contextos donde se sitúa. Es por ello necesario, en primer lugar, focalizar dónde se dispone el concepto comunidad a los entornos de aprendizaje y prácticas colaborativas artísticas. Y segundo definir las características más concretas que conforman el carácter de comunidad temporal que circundan el proyecto presentado en esta investigación. Para ello, se hace necesario acotar conceptualmente dos diferentes tipos de comunidades: comunidades de aprendizaje y comunidades de prácticas, para posteriormente poder situar el proyecto Bside en una categoría más concreta como son las comunidades artístico-pedagógicas temporales.

«Comunidad es una palabra que no puede desvincularse de la práctica social, pues esta última no solo depende de esta comunidad, sino que se percibe como un mecanismo de

construcción, de comunidad (aunque sean temporales o efímeras)» (Helguera, 2011, p. 72). El término comunidad es el único del discurso social que siempre se emplea con connotaciones positivas (Williams, 1976) y su cada vez mayor diversidad hace más necesaria una aproximación terminológica heterogénea ya que «comunidades hay de muchos tipos, tantos como intereses pueden tener sus miembros. Pero no en todas se aprende colaborativamente ni mucho menos se comparte conocimiento» (Sanz, 2013).

De una manera genérica se utiliza el término «comunidad» marcando su acepción a unas condiciones territoriales, es decir, a un conjunto de agentes que establecen relaciones de proximidad en función de un espacio de convivencia compartido (Collados, 2012, p. 131).

De la misma forma que tradicionalmente el término está muy marcado al territorio y también subyacen de forma más o menos evidente aspectos políticos, económicos y sociales basados en la búsqueda de un interés común, aunque en muchas ocasiones no es este el objetivo final de la propia comunidad. Poner en primera línea y de forma implícita estos aspectos como lugar común en cualquier práctica artística colaborativa cierra el rango y no atiende la idiosincrasia del término comunidad, ya que es un concepto flexible debido a su alto grado de permeabilidad de acción y variedad como definición conceptual. Según Miwon Kwon (2004) una comunidad podría ser un ente abstracto (como por ejemplo la comunidad de mujeres o de inmigrantes) o podría ser un grupo u organización que se sitúa en un lugar concreto (una institución educativa, un bloque de viviendas, un museo...) que comparten una identidad social condicionada por su disposición en un espacio (comunidad de vecinos, los trabajadores de una fábrica) (Collados, 2012). Las comunidades de prácticas artístico-pedagógicas pueden conformarse en la experimentación de un espacio dialógico colaborativo donde poco a poco se construye (o no) una identidad común extensible y variables en el tiempo y el espacio. Por tanto para una comunidad artístico-pedagógica, el ambiente como factor de ubicación espacial y construcción de lugar es fundamental para su creación, desarrollo y convivencia, así como el intercambio de conocimiento colaborativo en miras de una meta común dentro de un ejercicio de colectividad que respeta las idiosincrasias individuales y es capaz de integrarlas.

Se considera interesante atender en primer lugar el concepto de comunidad de aprendizaje (CA) como los espacios donde los alumnos intercambian colaborativamente su conocimiento en relación a otros alumnos o agentes participantes que están en el entorno de la propia comunidad. Pero estas comunidades no están relegadas únicamente a contextos formales de educación, sino que es ampliada a otros espacios informales u organizacionales. Por ejemplo puede darse el caso que unos alumnos de un curso pudieran generar una comunidad fuera del contexto educativo donde se enclavan, para ayudarse mutuamente en la realización de una tarea individual o común a todos. Así

mismo, varios trabajadores podrían ayudarse en el aprendizaje de algún *software* que le es útil para trabajar en una empresa concreta.

Las Comunidades de Aprendizaje (CA) llegan a España a finales de los años 60 como medida para luchar contra la desigualdad y pobreza asociadas al fracaso escolar gracias al CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, que importa a nuestro país los principios de las *Accelerate Schools* americanas, bajo el nombre de Comunidades de Aprendizaje (Santiago y Goenechea, 2012). Desde este contexto educativo formal es planteado como una fórmula metodológica y de posicionamiento donde se sitúa la acción educativa como forma de transformación social.

CREA, 2011, citado por Rodríguez de Guzman (2012) escribe:

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretende dar respuesta a dos prioridades: mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia; siguiendo las aportaciones de autores como Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky, entre otros, se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las Actuaciones Educativas de éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje (p. 68).

Así mismo, Flecha, 1997, citado por Santiago y Goenechea (2012), escribió:

Los siete principios de este tipo de aprendizaje son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación —no adaptación—, la dimensión instrumental del aprendizaje, la creación de sentido —sentido de la vida, optimismo—, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

En relación con un marco de enseñanza superior los alumnos y los agentes participantes (principalmente los profesores) Daele & Brassard, 2003, citado en Marqués, Espuny, González y Gisbert (2011) escriben que: «comparte un mismo método de enseñanza-aprendizaje basado en actividades y modelos pedagógicos en los que prevalecen valores como la colaboración, la interacción, el intercambio o la mutualización de los documentos de trabajo». Desde el contexto educativo en el fomento de la equidad y como actuación educativa asociada a la educación formal, diversos estudios afirman que las comunidades de aprendizaje fomentan y alimentan una gran variedad de habilidades, incluyendo la motivación y la autorregulación (Stefanouand Salisbury y Glennon 2001), así como la colaboración y el trabajo en equipo (Dodge y Kendall, 2014) afirmando que los alumnos que participan en comunidades de aprendizaje se involucran más en actividades académicas y sociales (Tinto, 1997).

De la misma forma, Gross (2011) afirma que uno de los retos de una reforma educativa para el s. XXI parte de la idea por la cual cualquier institución debe atender a la necesidad y beneficio del uso de las comunidades de aprendizaje introduciendo a través de ellas nuevas prácticas de aprendizaje a diferentes niveles: desde un grupo de trabajo a los propios barrios, donde los agentes participantes de cada comunidad construyan una relación para trabajar juntos, buscar objetivos, compartir, desarrollar planes, discutir estrategias, compartir recursos e información. Distingue dos tipos de comunidades: *small learning communities* (SLCs) y *professional learning communities* (PLCs), afirmando que cada una tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero «cuando se combinan, se anulan las debilidades de cada uno para reforzar sus puntos fuertes» (p. 9). Es por ello por lo que propone un modelo híbrido donde la clave será el uso correcto de la programación combinado con los tiempos necesarios y las personas adecuadas a través de la tecnología como herramienta a tener en cuenta en cualquier tipo de comunidades de aprendizaje.

La constitución de una comunidad resulta de un proceso donde existen numerosos contextos previos y cohesiones grupales óptimas. Según Johnson y Johnson (1999) podemos hablar de pseudogrupos, grupos tradicionales o verdaderos grupos de aprendizaje colaborativo situado en un sistema ternario evolutivo donde estos últimos se caracterizan por un alto grado de compromiso o sensación de comunidad, visto este último como una característica común a todas las investigaciones vinculadas a las comunidades de aprendizaje (Marqués, Espuny, González y Gisbert, 2011) y donde los intereses grupales dependen de la motivación personal por un interés común compartido y disponiendo de un «grado excepcional de compromiso de sus miembros entre sí y con el éxito del grupo» (Ripa, 2007, p. 205). Pero sin duda otro de los retos es tener en cuenta que el aprendizaje tiene lugar fuera y dentro de los contextos formales de educación, sobre todo en entornos sociales donde se encuentran otros actores y miembros de la comunidad local, fomentando unos objetivos de aprendizaje donde se promueva la comunicación y la confianza entre los participantes, estableciendo una estructura no jerárquica e intereses personales y culturales fuera de las áreas de acción más tradicionales o formales (Francis, Morse, Lieblein y Breland, 2011).

Como podemos observar el proceso evolutivo de una comunidad de aprendizaje ha vivido transformaciones en su zona de actuación y por tanto no es sencilla su acotación terminológica y conceptual por su multiplicidad de contextos de acción y su carácter polisémico, donde comunidad de aprendizaje o grupos de aprendizaje colaborativo por ejemplo resultan sinónimos (Marqués, Espuny, González y Gisbert, 2011). De la misma forma estas definiciones están sujetas a diversos matices entre ellas como por ejemplo su carácter híbrido (espacios virtuales o presenciales); o al estar ubicadas en espacios temporales flexibles o discontinuos. Estas características actúan como una evolución natural de las comunidades de aprendizaje desplazando el foco de acción desde la

educación formal contra la desigualdad hasta espacios abiertos a la exploración de métodos y posicionamiento en la creación de pequeñas comunidades temporales de prácticas artístico-pedagógicas con la idea de transitar por un territorio más horizontal y rico de actuación común. El denominador común es el mismo, la idea de cómo adecuar a cada acción de comunidad concreta la necesidad que precisa, los agentes que participan y las dinámicas que llevan a cabo en sus diversas fórmulas, tantas como comunidades pueden generarse.

Desde la presente investigación siempre se tratará de buscar ejemplos afines desde una perspectiva pedagógica alternativa para ilustrar la construcción de espacios de intercambio colaborativo de aprendizaje y propuestas que ejemplifican lo que la presente investigación pretende mostrar: un acercamiento a modelos alternativos fuera de la educación formal que aporten y reflejen nuevas miradas hacia las prácticas artísticas con un cariz y propuesta pedagógica manifiesta.

Un ejemplo significativo para introducir la comunidad de aprendizaje desde un marco alternativo es Petnica Science Centre (Serbia) <<http://www.petnica.rs/>>, una organización sin ánimo de lucro fundada en 1982 [Fig. 4.4] y situada en Valjevo (Serbia) que tiene como objetivo la educación científica extracurricular, formal e informal de forma interdisciplinar (ciencia, tecnología y humanidades) a través de seminarios, talleres, laboratorios y conferencias. Su programa en su mayoría está enfocado a alumnos de educación secundaria, pero también albergan diversas propuestas dirigidas a alumnos de primaria, así como estudiantes y profesores de universidad provenientes de territorios de la antigua Yugoslavia. Aunque son realizados en lengua Serbia, existen programas internacionales de verano con participantes de fuera de estos territorios.

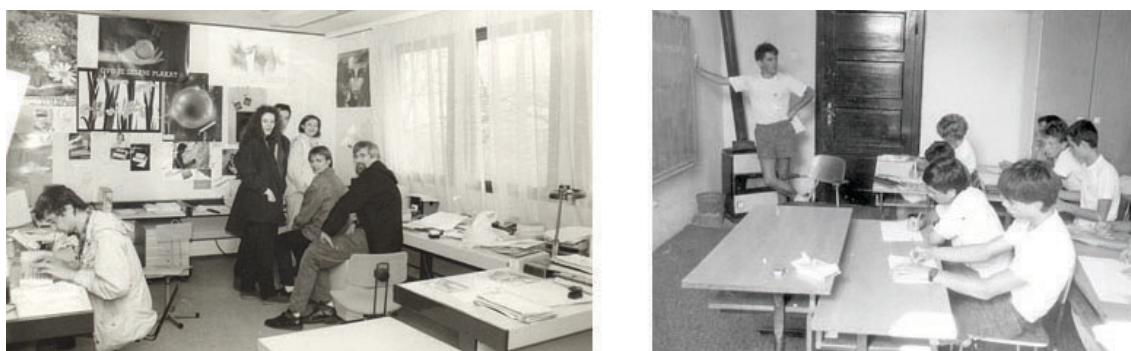


Fig. 4.4. Primeras experiencias en Petnica Science Center

Etienne Wenger y Jane Lave en 1991 en su obra conjunta *Situated learning: legitimate peripheral participation*, acuñaron el concepto de comunidades de práctica (CP) donde situaron la teoría social del aprendizaje entendida como participación social a lo largo

de toda la vida. Y no solo como una mera participación temporal local con diversas actividades o personas, «sino como un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades» (Wenger, 2011, p. 22). Aprender y conocer como un proceso que «no solo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma lo que somos y cómo interpretamos lo que hacemos» (Wenger, 2011, p. 22).

Estas comunidades de práctica pueden ser tanto formales como informales, y aparecen de forma casi omnipresente en nuestra vida diaria a modo de grupos que manifiestan cierta afiliación e interés común, e interactúan de una manera continuada, aportando sus conocimientos particulares para crear una experiencia de aprendizaje colectiva. Los ejemplos que pone Wenger son tan comunes como los grupos de trabajadores de una fábrica, un conjunto musical que ensaya con el objetivo de presentar sus canciones en un concierto, una red de científicos que comparten los resultados parciales de su investigación para alcanzar un objetivo común, etc. (Collados, 2012, p. 141).

Lo que se desprende de este término en relación a aprender y conocer es una serie de premisas que resumimos y redefinimos basándonos en la propuesta de Wenger. Se es interactivo los unos con los otros y dentro de esta interacción como seres sociales se aprende haciendo y participando a través del compromiso individual y colectivo.

Sin duda el aprendizaje como participación se sitúa en el medio. Tiene lugar mediante nuestro compromiso en acciones e interacciones; pero enmarca este compromiso en la cultura y en la historia. Mediante estas interacciones locales, el aprendizaje se reproduce y transforma la estructura social en la que tiene lugar (Wenger, 2011, p. 31).

De esta forma para poder asociar práctica y comunidad, Wenger (2011) describe tres dimensiones de relación en las cuales el término práctica no es entendida como dicotomía, sino como un todo (lo explícito y lo implícito) que implica hacer algo que disponga una estructura y significado a lo que hacemos como práctica social [Fig. 4.5]. Estas tres dimensiones otorgan coherencia en una comunidad y son las siguientes:

Un compromiso mutuo entre los integrantes que participan en acciones negociadas y que buscan el significado mutuamente a través de la práctica activa. Este compromiso es posible cuando la comunidad posibilita dicho compromiso mutuo a través de una participación horizontal y equitativa en los momentos importantes de la propia comunidad. De la misma forma esto solo es posible si las relaciones interpersonales se consolidan a través de vínculos fuertes y heterogéneos entre los participantes durante los procesos llevados a cabo dentro.

Si se logran firmes compromisos interrelacionales se generan de forma natural tensiones, desacuerdos y conflictos que más allá de resultar ser perjudiciales para la

comunidad, la enfrentan a un reto necesario procesual como oportunidad de experimentar espacios dialógicos para resolver y afianzar sus lazos, lo que demuestra ser «señal de mayor compromiso que la conformidad pasiva. Por lo tanto, una práctica compartida conecta a los participantes de maneras diversas y complejas» (Wenger, 2011, p. 104).

- Una empresa conjunta donde Wenger (2011) propone tres observaciones que son importantes para que la empresa pueda mantenerse cohesionada a la comunidad.

Es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo; la definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla. En su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapen a su control; no es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica (p. 105).

- Un repertorio compartido donde durante su vida y proceso se generan recursos (acciones y artefactos), estados tácitos e implícitos para poder producir una negociación personal y colectiva de su significado como elementos históricos que producen un reflejo del compromiso, la actividad, la negociación, la resolución o no de tensiones de la comunidad. Este repertorio actúa como consciencia material del proceso llevado a cabo en comunidad. Se construye una historia no para el recuerdo sino como formas de memoria compartida, como fuentes de continuidad o discontinuidad activa de la comunidad. «Este repertorio permite adivinar el carácter ensayado de la práctica en comunidad, a la vez que permite reflejar un itinerario o historial compartido entre sus miembros» (Collados, 2012, p. 144).

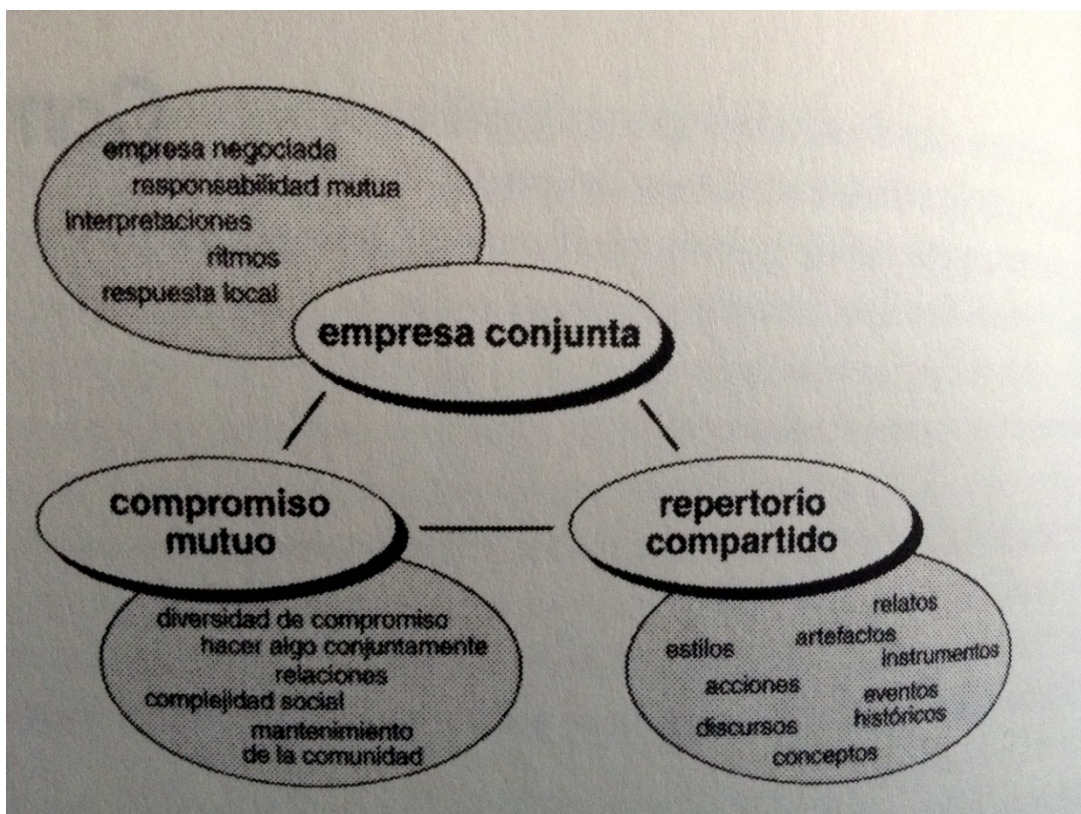


Fig. 4.5. Dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad (Wenger, 2011. P. 100)

Las comunidades de prácticas ofrecen un marco ideal de procesos donde dibujar procesos compartidos de aprendizaje entendido no como un estado asociado a contexto temporal concreto, sino basado en un compromiso mutuo de participación activa, horizontal y práctica.

La similitudes y diferencias entre las comunidades de aprendizaje y de prácticas se tienden a diferenciar en relación al ámbito profesional y de organización en el caso de las comunidades de práctica y al ámbito docente en las de aprendizaje, pero consideremos que sus límites son relativamente difusos y que tienen amplias similitudes, lo que obliga a adaptar ambos tipos de comunidad a través de unos denominadores comunes hacia una definición más sutil y adaptable en función del contexto en el que se dispone la propia comunidad.

Otro proyecto que ilustra muy bien lo tratado en este punto en relación a la creación de una comunidad de aprendizaje con bases de comunidad de práctica es el proyecto Aula Abierta (Granada) <<http://aulabierta.info/>> [Fig. 4.6].

AULABIERTA es una experiencia de diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje autogestionada, dentro de la Universidad de Granada, por sus propios estudiantes. El proyecto vivió sus momentos de máxima actividad entre

2004 y 2010, actualmente algunas de las herramientas creadas siguen disponibles para ser usadas por los estudiantes de la UGR, tales como la asociación (AAAbierta) creada para poder concurrir a convocatorias y financiar así los proyectos, otras ya no es posible usarlas, por ejemplo, el espacio autoconstruido dentro de la Facultad de Bellas Artes fue cerrado por la Universidad de Granada.

AULABIERTA pretende ser un espacio que conecte la universidad con otros contextos (profesional, social...). Un lugar que permita salvar el desfase existente entre el aprendizaje y su puesta en práctica, que ponga a trabajar de otra forma las relaciones entre los roles universitarios (profesores, alumnos, PAS) así como introducir otros nuevos (colaboradores externos).

AULABIERTA es un espacio consecuentemente abierto; que trata de constituirse como en una plataforma que active la investigación y producción de conocimiento, retomando el carácter social de éste como algo colectivamente construido. (AulAbierta, s.f.)



Fig. 4.6. Aulabierta. Comunidad de estudiantes reunida para celebrar la finalización de los talleres de mobiliario incluidos en el proyecto de innovación docente Aulagarden (marzo de 2009)

4.4.3. Comunidades temporales de prácticas artístico-pedagógicas

4.4.3.1. Introducción: el caso Wochenklausur y Department 21

Miwon Kwon (2004) en *One place after another. Site-specific art and locational identity* categorizó tres modelos de comunidad relacionados con el arte público y las prácticas colaborativas: *Communities of 'Mythic & Unity'*, *Sited & Communities (Existing)* y *Invented Communities (Temporary / Ongoing)*. Que están sujetos a su vez a tres métodos que las define su dinámica de intervención en la propia comunidad.

De los tres modelos es el tercero en sus dos acepciones es el que ayudará a disponer un marco conceptual de situación en el trabajo en comunidad y adaptarlo desde su perspectiva a las prácticas artístico-pedagógicas motivo de la presente investigación. Miwon Kwon denomina *Invented Communities (Temporary)* al proyecto que emerge y es constituido por la convocatoria y coordinación inicial de un agente cultural, para desarrollar una propuesta colaborativa o una acción concreta. Su finalización estará sujeta a la pérdida del soporte económico necesario o (lo que es más común) al cumplimiento de unos objetivos planteados, que normalmente están vinculados a la materialización de la acción en alguna forma de comunicación. En el caso de las segundas *invented communities (ongoing)* que partiendo igualmente de la inexistencia de un proceso preexistente de comunidad, la continuación de esta va más allá de la acción para la que se había pre-definido. La relación con el agente en este caso puede ser vinculante o diluirse en un nuevo proceso post acción inicial (Collados, 2012). Ambas comunidades parecen estar caracterizadas en relación a los efectos que puedan producir los proyectos en la conformación de grupos. Por tanto las comunidades temporales y de procesos siempre son procesuales y están sujetas a la temporalidad, lo que las diferencia es su origen y continuidad como comunidad, por lo que sus fronteras son muy difusas.

En relación a estos conceptos de comunidad, se considera oportuno mostrar dos experiencias identificativas en relación a estos dos ámbitos de comunidad. Son dos proyectos donde se participó como coordinadores fuera del ámbito temático y conceptual del proyecto Bside, pero que actúan como una experiencia previa añadida del proceso de investigación-acción. El primero «Low/High: Autopublicación en la fotografía» [Fig. 4.7] fue un taller programado para los días 27 y 28 de noviembre de 2010 que por motivos de organización se acabó celebrando el 29 y 30 de enero de 2011 en la primera sede del proyecto Rampa⁴ en Madrid <<http://proyectorampa.net/>>. Fue

⁴ El proyecto Rampa es un espacio ubicado en el barrio madrileño de Carabanchel. Se trata de un lugar híbrido que funciona como lugar de trabajo personal y como espacio de elaboración e intercambio cultural en el ámbito de la ciudad de Madrid. Nuestra intención es dar respuesta a la escasez de espacios de exposición, debate y creación cultural no institucionalizados; de esta manera, Rampa propone un lugar

coordinado dentro del proyecto independiente transformativo More Than⁵ y dinamizado por los diseñadores portugueses Sofia Gonçalves y Marco Balesteros, con quienes se configuró un espacio común de actuación en formato taller con la siguiente premisa teórica y conceptual:

La fotografía siempre ha estado cautiva de sus modos de reproducción. Podemos decir que la fotografía no existe sin reproducción.

El circuito editorial en la fotografía toma casi siempre como principal argumento, las cualidades técnicas en la reproducción de la imagen. Color, tecnología, soportes de impresión o tiradas elevadas son exigencias que parecen residir siempre en estos objetos. Todo esto lleva a que este modo de producción parezca apenas posible con los recursos económicos y humanos inherentes al mercado editorial corriente. Como alternativa, las publicaciones propias se constituyen a día de hoy, como «tubos de ensayo», donde germinan proyectos que no poseen aplicación real y/o que pretenden vivir al margen de imposiciones comerciales. Los nuevos media, la democratización de los medios de edición, producción y distribución, son factores decisivos para el establecimiento de este fenómeno.

Se suma a estas constataciones la alteración de paradigma ocurrida a partir de los años 60, como el arte conceptual, que no nos muestra la fotografía como un modo de representación de lo real, pero sobre todo como representación de la idea. Autores como Dan Graham, Ed Ruscha, Hans Peter Feldman o John Baldessari, recobran en la fotografía la posibilidad de registro de los procesos conceptuales; en algunos de estos autores, palabra e imagen pasan a tener el mismo grado de importancia. La forma se torna contenido de la obra, la palabra se transforma en imagen y la imagen es la palabra.

Al asumir que la obra fotográfica puede ser un discurso, el *workshop* propuesto — LOW/HIGH — hace de los condicionantes de (re)producción más valías conceptuales, tema y metodología de proyecto. Busca contrastar otros valores para la imagen fotográfica, para además de la calidad de reproducción. A estos se suman argumentos conceptuales que nos llevan al discurso y a la edición. Cuestiona nociones de resolución/calidad, representación/reproducción, imagen/página.

Propone igualmente un análisis crítico de las nociones de LOW y HIGH y de las posibles ambigüedades que de aquí resultan. Más que un juicio de valor, se cuestionan las nociones de LOW / HIGH CULTURE, LOW/ HIGH RESOLUCIÓN, LOW / HIGH COST.

donde idear, albergar y coproducir proyectos que, entre otras cosas, cuestionen los propios formatos de la cultura contemporánea

⁵ More Than fue un proyecto cofundado por Víctor M. Fernández y Carlos Albalá (Carlos Javier Rodríguez), que durante los años 2010 y 2011, centró su actividad en la difusión de la fotografía contemporánea y la organización de talleres formativos.

Al trabajar con estos conceptos, el objetivo pasa por crear un conjunto de publicaciones individuales que puedan ser editadas, diseñadas y producidas por los participantes, recorriendo los medios disponibles.



Fig. 4.7. Cartel del Workshop» «Low/High. Autopublicación en la fotografía». Diseñado por Marco Balestros.

El proceso propuesto utiliza la publicación como punto de partida y de llegada para la imagen. A partir de una imagen sacada de publicaciones *mass media* /

low culture locales (periódicos, revistas o el restante universo de publicaciones descartables) se pretende la construcción de un discurso/narrativa que culmina en una imagen final. La publicación construye el relato de este proceso de análisis y transformación. Como resultado, se pretende que la publicación generada coexista con un encarte marginal dentro de la publicación de origen.

El resultado <<https://vimeo.com/19809779>> fue una experimentación autogestionada de práctica artística en formato taller, donde por un lado en relación a la metodología pedagógica se pudo explorar de forma predefinida (se consideró un posicionamiento inicial consensuado) pero muy intuitiva (se estaba en los albores de la presente investigación), las relaciones de poder que se sitúan dentro del espacio de intercambio, la autogestión individual y colaborativa de los participantes en un diálogo horizontal entre ellos, el desarrollo de lazos de unión entre los participantes en relación a una temática y forma de hacer compartida en la creación de un artefacto publicable. El contexto autogestionado, el posicionamiento temático y la idea de explorar sin miedo fronteras de colaboración entre agentes culturales que organizaba y orientaba, junto con la predisposición de los participantes, abrió una vía de actuación que supuso el comienzo de nuevas formas prácticas donde explorar libremente cuestionamientos y metodologías, temáticas y metas comunes.

El marco del *workshop* estaba sujeto a la creación de una comunidad temporal dentro de un contexto transformativo. Es decir el participante iba a estar presente en una propuesta de dos días por la cual se configuraron unas metas individuales y comunes que finalización con una autopublicación. El proceso, tremendamente positivo finalizó una vez se cumplió lo establecido y acordado previamente en cuanto a temporalidad y compromiso de los orientadores, coordinadores y participantes. ¿Podría esta pequeña comunidad temporal haberse convertido en una de proceso? ¿Realmente las razones por las que no continúa son por motivos económicos de sostenibilidad? Con toda certeza, las razones geográficas, el carácter temporal breve y el hecho que era un taller con unos condicionantes muy acotados de objetivos, hiciera difícil gestar una continuación como comunidad más allá de la presencia de organizadores u orientadores. Pero si se ha observado que se crearon micro-acciones o pequeñas colaboraciones entre agente participantes desde la finalización del taller hasta día de hoy, lo que nos hace pensar que existe una colaboración expandida cristalizada en pequeñas redes que trasciende tal vez el concepto de comunidad para adentrarse en nodos en red que actúan como micro-comunidades que se originaron posteriormente. Se considera que las comunidades temporales por tanto pueden generar lo que se considera denominar nodos micro-comunitarios, que actúan en espacios físicos y remotos de intercambios donde confluyen conexiones que permanecen latentes a la espera de ser activadas en cualquier momento o no, en función de la afinidad o aspecto común que pueda estar en juego.

El segundo proyecto se configuró para la escuela privada de artes visuales Lens de

Madrid y donde se completaron dos convocatorias 2011-2012 y 2012-2013 bajo el nombre inicial de «curso de fotografía contemporánea» pero que finalmente los participantes personalizaron bajo los nombres de Trece y Medusa, en un ejercicio simbólico de identificación y participación grupal. Más allá de su desarrollo curricular, objetivos o resultados prefijados, nos resulta interesante analizar varios puntos significativos.

En el caso de Trece y Medusa la propuesta estaba definida en un espacio-tiempo concreto: nueve meses de trabajo en los cuales poder desarrollar herramientas aplicadas a un proyecto personal y materializadas en dos formatos concretos (libro individual albergado en un contenedor grupal) y audiovisual proyectado en el Festival de Fotografía Emergente de Granada. Ambas experiencias tuvieron resultados parecidos a nivel formal y objetual como se puede comprobar en los dos *teasers* de presentación que se realizaron: Trece <<http://vimeo.com/42774407>> y Medusa <<http://vimeo.com/66730522>> respectivamente y en las publicaciones finales. [Fig. 4.8]



Fig. 4.8. Publicaciones de Trece y Medusa

Pero sí sucedió un hecho significativo que ilustra ese paso propuesto por Minon Kwon en relación a cuando una comunidad deja de ser temporal para convertirse en comunidad de proceso. En ambos casos sucedieron dos procesos contrarios. En el caso

de Trece durante el periodo prefijado se tejió una fuerte unión comunitaria que desembocó en un proceso de continuación posterior, es decir, pasó de ser una comunidad temporal a una de proceso. Mientras que en el caso de Medusa, sucedió todo lo contrario, en donde una vez acabado el espacio temporal prefijado la comunidad se diluyó y no hubo continuación. En el caso de Trece la comunidad siguió realizando actividades y reuniones, donde el coordinador pasó a convertirse en un miembro más. ¿Cuáles fueron las causas para que dos propuestas idénticas en contenido, espacio y tiempo ejemplificaran los dos casos propuestos por Mino Know?

Lo trascendente es que en el caso de «*Low/High. Autopublicación en la fotografía*», el hecho de haberse conformado como una comunidad temporal no resultó ser percibido como un hecho significativo, sino más bien natural dadas las condiciones y su desarrollo. Pero este no fue el caso de Medusa respecto a Trece, que sí demandaron la necesidad y se cuestionaron en muchos casos porque su grupo no se pudo configurar para generar experiencias posteriores. Es aquí donde reside uno de los aspectos que trascienden la temporalidad de las comunidades artístico-pedagógicas temporales: cómo son vividas y percibidas; y qué expectativas iniciales crean en relación a su posible continuación con aspecto relevante.

La presente investigación y las experiencias prácticas previas han demostrado que la relación del ambiente de aprendizaje colaborativo, la idea de lugar desde el prisma de situación de las propuestas y espacio activo de acción está sujeto a parámetros de configuración espacial flexible e híbrida, compromiso mutuo y sentido de pertenencia a través de la facilitación de una participación activa y capacidad de transformación durante el proceso dentro de la comunidad, lo que producirá un efecto de implicación real con el entorno donde se pone en marcha la intervención. Estos factores contribuyen a producir un ambiente proclive a cuanto menos, que los procesos llevados a cabo tengan unas ciertas garantías de satisfacción por parte de todos los agentes que participan de él. Es decir en una práctica artístico-pedagógica, la comunidad en la mayoría de los casos, es prevista en lugares intermedios entre ambos modos de comunidad propuestos por Kwon, configurando una tercera vía que aúne el carácter temporal entendido de forma tangible e intangible como proceso y esté sujeta a condicionantes variables en la continuidad o no de la acción comunitaria que se denominado como nodos micro-comunitarios.

De la misma forma, «las acciones organizadas por artistas locales no están obligadas a ser más exitosas o significativas que fueran realizadas por artistas de otro lugar, o que solo los artistas locales puede crear proyectos sostenibles más allá de una infraestructura temporal» (Kwon, 2004, p. 135). Sin duda es obvio que la calidad y sostenibilidad de una propuesta no puede ser medida en estos términos. Por otra parte es cierto que los agentes locales pueden tener más familiarización con su historia, sus recursos y sus

dinámicas internas, lo que puede hacer «a priori» más sencillo su acercamiento o al menos puede cobrar más sentido la función de su intervención concreta, debido a la demanda de unas necesidades por parte de los agentes locales. «Pero esto no es garantía tampoco de éxito de una comunidad basada en un proyecto, ni es un proyecto permanente necesariamente más efectivo que un proyecto temporal. En muchas ocasiones, debe ser la perspectiva del de fuera la más convincente contribución o intervención dentro de cualquier cuestión de comunidad que está cerca» (Kwon, 2004, p. 135).

Los proyectos dentro del proyecto Bside, se han caracterizado precisamente por ubicarse en territorios ajenos a su conocimiento social, político y espacial. Pero sí han sido organizaciones o grupos locales los que han solicitado la intervención o creación de la propuesta de forma colaborativa y de la misma manera que los participantes podían pertenecer a realidades locales ajenas al espacio de intervención, de manera que esta postura es una situación natural a la hora de realizar la convocatoria. Sin esto suponer ninguna garantía de éxito como plantea Miwon Kwon en su planteamiento inverso; es decir, que el hecho de que tanto los organizadores como los participantes no pertenezcan al lugar de acción artística no garantiza el éxito del proyecto en sí.

En esta línea, la estructura del proyecto de Bside actúa con la siguiente estructura:

- Organización o grupo independiente de un contexto local solicita una propuesta colaborativa artística a Bside.
- El proyecto Bside analiza y genera una propuesta artístico-pedagógica que se configura de forma conjunta con la organización o grupo.
- Se genera una convocatoria abierta a participantes locales y no locales donde se sitúa.
- Se desarrolla la intervención.
- Se finaliza con una materialización en forma de Instalación expositiva «in situ» (Site-specific), Autoedición y publicación (Self-publishing) o combinada.

Un ejemplo que ilustra también esta filosofía en sus dos vertientes: Comunidades temporales dentro de una comunidad de proceso más amplia con sus fronteras bien delimitadas y la no pertenencia de los organizadores a la realidad local de forma directa es el grupo artístico Wochenklausur <<http://www.wochenklausur.at/>> afincado en Viena (Austria) desde 1993: [Fig. 4.9]

Desarrolla, a encargo de diferentes instituciones artísticas, propuestas concretas orientadas a modestas pero, no obstante, significativas reducciones de las deficiencias socio-políticas. Aún más, estas propuestas son definitivamente

llevadas a la práctica de tal modo que la creación artística no es más vista como un acto formal sino como intervención en la sociedad. (Wochenklausur, s.f.).

Con la utilización de un método firme basado en los proyectos temporales como hechos e intervenciones concretas, pero a través de una continuidad global como grupo de diversidad, desempeñan una labor con un firme posicionamiento del arte como una forma más de acción y transformación social a través de comunidades.

Este método actúa de una forma temporal estipulada hasta llegar a un objetivo concreto en cual será evaluado durante el proceso y a posteriori. Una vez finalizado el grupo se diluye, pero se mantiene subyacentemente activo a la espera de la petición o presencia de otra intervención para la cual se unirá un grupo colaborador que realizará la actuación de nuevo. En total han llevado acabo 32 proyectos en diferentes países, temáticas diferenciadas y han participado colaborativamente más de 50 artistas en los procesos de actuación.

Como ya indica el nombre WochenKlausur («semanas de encierro») los proyectos exigen todo el esfuerzo de un equipo durante un período de tiempo limitado, que suele llegar a varias semanas. En estos períodos de tiempo tan cortos se concentran energías que normalmente serían invertidas en meses de trabajo, lo que facilita una rápida realización de las intervenciones planeadas. Cada intervención requiere una invitación previa por una institución de arte que provee el capital cultural y la infraestructura necesaria. Los espacios de exposición funcionan como taller desde donde se dirigen las intervenciones. Es tarea del grupo informarse con antelación acerca de las circunstancias políticas locales y proponer en consecuencia una intervención adecuada. Hasta ahora, muy pocas instituciones se han acercado al grupo WochenKlausur con un deseo concreto. Tras investigaciones exhaustivas se toma la decisión final qué proyecto deberá llevarse a cabo. (Wochenklausur, s.f)



Fig. 4.9. Sede del grupo Wochenklausur

Se puede ejemplificar su proyecto global y relacionarlo con la presente investigación en uno de los primeros proyectos que llevaron a cabo en 1996 relacionado con la transformación espacial dentro de un centro educativo de educación de secundaria de Viena. Este proyecto enlazará en la presente investigación, con los procesos colaborativos de aprendizaje en un entorno educativo formal y a su vez nos prestará atención sobre el espacio y el ambiente como agente pedagógico.

En el caso del proyecto School Classroom Design (1996), la petición fue realizada por la escuela de artes aplicadas de Viena para orientar en la acción de intervenir en los problemas estructurales de dos clases de educación secundaria de la propia ciudad. Durante el invierno de 1995 a 1996 (12 semanas) se buscaron formas consensuadas entre los agentes afectados para resolver un problema estructural que evidentemente afecta al ambiente de aprendizaje [Fig. 4.10] Los estudiantes normalmente no han tenido capacidad de influencia sobre el diseño y estructuración en la creación de los espacios de aprendizaje, siendo estos los primero interesados en mostrar una opinión importante para su configuración, ya sea desde cero o una vez ya están construidas, pudiendo intervenir en el espacio y de esta manera generar una sensación de lugar importante entre otros muchos factores ambientales en un espacio de aprendizaje donde se pasan muchas horas al día.



Fig. 4.10. Entorno de las aulas previo a la intervención del proyecto «School Classroom Design»

Bajo esta premisa, el grupo lanzó la siguiente pregunta que serviría de hilo conductor para el posterior proceso de diálogo y materialización de los procesos de trabajo con los alumnos de la escuela de diseño en la construcción de los nuevos espacios.

¿Qué te gustaría cambiar de tu clase? Con esta pregunta inicial se obtuvo una serie de deseos que debían ser puestos en común, se proyectaron ejemplos de clases en diferentes partes del mundo y se discutió las desventajas y ventajas de las propuestas, así como la sostenibilidad de las mismas. El proceso de discusión se complementó con la inclusión en el proyecto de padres y profesores, que enriquecerían el discurso global y generaban una sensación de conversación horizontal entre todos los agentes implicados de forma directa o indirecta. «Los factores llave que se tomaron en consideración fueron: un óptimo uso del espacio, contacto visual con el otro, proximidad con el profesor y una suficiente libertad de movimiento» (Niedemayr, 2001).

A través de estos supuestos y los diferentes deseos consensuados entre todos los agentes, se fueron mostrando maquetas para su discusión y valoración. Con diferentes propuestas decorativas y estructurales para su discusión continuada hasta finalmente llegar a un consenso, diseñar y materialmente las estructuras [Fig. 4.11].

Una vez pasaron cinco años se recuperó el diálogo con el instituto para valorar los resultados obtenidos en función de su uso por diferentes grupos en todo ese tiempo. Pese a mostrar valoraciones positivas esta acción es vista por el grupo Wochenklausur como una prueba piloto no definitiva, ya que cada espacio requiere de una intervención grupal por los participantes y necesidades que los conforman esperando de ellos una toma de conciencia de la importancia del uso del espacio como agente pedagógico y la creación de una comunidad colaborativa temporal de acción artística de intervención y diálogo para generar formas alternativas de materialización de las necesidades sociales. La propuesta concreta del diseño de la clase de este instituto acentúa la capacidad de la comunidad para ejercer a través de la colaboración la resolución de un problema o

mejora, así como la construcción de espacios dialógicos de consenso para su puesta en marcha y compromiso mutuo en la realización de una meta común.



Fig. 4.11 Prediseños y entornos finales logrados en el proyecto

En una entrevista realizada vía *mail* donde se complementó lo expuesto en su publicación retrospectiva de proyectos hasta el año 2001 [Fig. 4.12], respondían a la siguiente pregunta:

One of the most remarkable things is the year when the project started. I guess that over the years hasn't been easy to manage and stay active in all the interesting projects that have taken place. By your opinion, what is the key to this continuity and success?

The groups aim is to create sustainable projects (there were only three short-time interventions, where it was not intended to create a longterm project).

But WochenKlausur is not leading the projects over the years: After research, creating a project idea and implementing the project on site, another important task within the projects is to make sure and to undertake everything that the projects can go on after WochenKlausur leave it. Therefore part of the intervention is to organize the ongoing structure: sometimes the projects were handed over to an already existing expert organization, sometimes a new

infrastructure had to be found by WochenKlausur. The group usually stays in touch with those who took over the project for a while but after some time the projects have to grow by themselves.

Most of the projects are still alive, others run for some years and then stopped for various reasons. The shelter for drug-addicted woman in Zurich for example was open for seven years but then the city stopped its financial contribution and the shelter had to close down. The very first project, the mobile clinic in Vienna as another example is still alive and still run by the same relieve organization to which the group handed it over in 1993.

The two school classrooms were made in collaboration with the students who used the class at that time. Meanwhile the classrooms look different again though the idea of the project was not to design another set of rules of how every classroom should look-like. Therefore it was okay and estimated that future students will again re-create their room.

The idea was to show that students should have a say and the possibility to co-design the room they use for many hours every day and for many years of their young lifes. WochenKlausur wanted to show that such a process is possible and that the collaboratively designed classroom has an input on the entire atmosphere in the class. (Rodríguez, s.f., correo electronico interno)

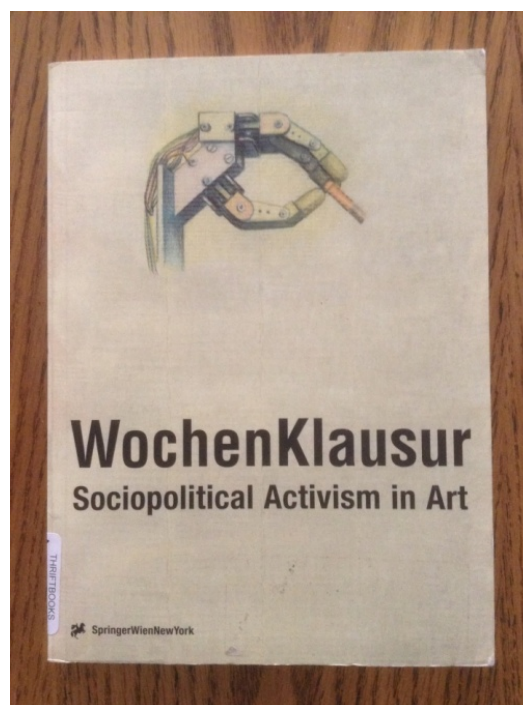


Fig. 4.12. Portada de la publicación con la que el grupo recopilaba su actividad hasta el año 2011

Otro ejemplo para ilustrar la creación de una comunidad que se sitúa en el intermedio entre la comunidad temporal y de proceso es el Department 21 <<http://www.department21.net/>> que partiendo de un espacio institucional como la Royal College of Arts <<http://www.rca.ac.uk/>> se generan dinámicas independientes mediante la creación de diferentes comunidades más permeables y menos diferenciadas temporalmente que en el caso de Wockenklaur, que actúa desde un núcleo variables de coordinadores hacia las acciones externas concretas. En el caso del Department 21 se sitúa en un contexto desde el cual actuar para generar una comunidad interdisciplinar y colaborativa en relación (más que a acciones artísticas de transformación social como es el caso de Wockenklaur) con el trabajo compartido entre estudiantes. Así mismo el proyecto Department 21 actúa en entornos locales que conocen su realidad social como un factor reseñable y diferenciador.

Department 21 es un proyecto donde diseñadores, artistas y arquitectos pueden encontrarse, colaborar y compartir espacios de trabajo más allá de límite institucional de sus propias disciplinas. Fue configurado en 2009 cuando un grupo de estudiantes de la Royal College of Arts, en Londres iniciaron un espacio estudio y departamento paralelo, así engendrar nuevas discusiones y formas de trabajar que han estado presentes en los recientes años en el Royal College (Pippa Koszerek y Department 21, s.f.).

Department 21 emergido y dependiente de un contexto formal de educación que aceptó la propuesta, logra crear un espacio donde poner sobre la mesa ideas y acciones alternativas de aprendizaje colaborativo, a través de la creación de espacios dialógicos interdisciplinarios donde los estudiantes pudieran encontrar un lugar de emancipación con un posicionamiento firme y responsable sobre los procesos de aprendizaje. «Department 21 siente la necesidad de crear la premisa para los encuentros individuales con los otros a través de trabajos espontáneos colaborativos, métodos basados en intereses comunes, la curiosidad y el diálogo crítico» (Pippa Koszerek y Department 21, s.f.) en proceso continuo de comunidad en transformación, redimensión y replanteamiento crítico de sus bases. En definitiva «reconstruyen un espacio estudio, subvirtiendo los programas de enseñanza en una campaña para la liberación de los programas de departamento y sus apretadas estructuras pedagógicas» (Felcey, Kettle y Ravetz, 2013, p. 128) y proponiendo una estrategia complementaria en forma de zona de pensamiento para que los alumnos puedan desarrollar sus trabajos a través de interrelaciones.

La colaboración a través del oficio en Department 21 pareció menos sobre atraer unas habilidades para mezclar y sentirse bien sobre ello, y más sobre el sentimiento de trepidación cuando un nuevo campo de aproximación, animando a empatizar entre individuos con diferentes habilidades y una concienciación de que la producción depende de todos los demás tanto como el individuo. A través de tanto de táctica, y operando en régimen de libertad que la autoría colaborativa

produce, artistas, diseñadores, y no creadores es posible recoger beneficios impulsados desde la práctica colaborativa» (Knoot, 2013, p. 139).

En primera instancia para dar a conocer el proyecto, fueron repartiendo información por el *college* sobre la nueva iniciativa, en ella proponían un espacio temporal de diálogo para dar a conocer, resolver dudas y debatir sobre la nueva iniciativa, previo a la inscripción para formar poder entrar a formar parte. Fueron inscritos 41 estudiantes que formaron parte de una mesa redonda denominada «Initiatives in institutions: the power of interdisciplinarity» [Fig. 4.13] en coherencia con la posición inclusiva radical de la propuesta en la cual se decidieron aspectos relacionados con las dinámicas que se iban a llevar a cabo y su configuración como «iniciativas en instituciones, colaboración, espacio, convergencias, interdisciplinaridad, tiempo, idioma, lo desconocido y el crecimiento» (Department, 2011, p. 16) pudiéndose escuchar toda la actividad en este enlace en formato *podcast*. <<http://www.department21.net/?p=83>>.

Bajo ese prisma de espacio dialógico horizontal y transparente en su fondo, forma y contexto, representado a través de esta mesa redonda participativa donde los organizadores de la iniciativa y futuros integrantes de la misma discuten y redibujan las bases iniciales y futuras del proyecto, es un ejercicio donde toda autogestión debe posicionarse. En primer lugar para no sufrir del virus de la institucionalización, perdiendo la horizontalidad en pos de la jerarquía, y cerrando el espacio de diálogo fuera de los agentes participantes, principales hacedores y capacitadores de mejora de cualquier propuesta o institución. Ese devenir y sus límites están bajo los riesgos que supone este posicionamiento, pero también están expuestos a unas dinámicas más abiertas, flexibles y enriquecedoras donde los ambientes de aprendizaje están al servicio del crecimiento personal y colectivo jugando en un tapete de cartas sobre la mesa, sin trucos, sin máscaras y sobre todo con libertad para participar activamente en la transformación de dichos espacios.



Fig. 4.13. Mesa redonda denominada «Initiatives in institutions: the power of interdisciplinarity»

En el caso del proyecto Bside, este posicionamiento está dentro de unos parámetros asociados a esta premisa, tanto con las organizaciones o grupos con los que coordinamos la propuesta y los participantes de la mismas, intentando romper las barreras y terminología que supone cualquier prisma jerárquico establecido o estandarizado en relación con los roles desempeñados. Esto no supone un riesgo de descontrol de la propuesta, simplemente sobre la base de la misma y de forma procesual va flexibilizándose en función de las necesidades, sentimiento y debates que van surgiendo en un proceso canalizado a través de la negociación y el mutuo compromiso. Esto solo es posible si más allá de las metas comunes asignadas en forma de artefactos o materializaciones existe un sentido de autogestión e independencia por parte de Bside en primera instancia y luego compartido por todos los agentes participantes.

Otro aspecto llamativo es el uso y transformación del contexto espacial del proyecto Department 21, establecido dentro de un espacio físico dentro del cual:

Las ideas puedan crecer y los encuentros serendípicos ocurran. Con la creencia del que el diseño físico y social del espacio tiene un impacto en el aprendizaje y lo que sucede dentro de él. El Department 21 ha pensado trabajar con una variedad de espacio, ambos dentro y fuera del Royal College of Art, para proporcionar diferentes formas de interacción social, diálogo y participación (Pippa Koszerek y Department 21, s.f.).

La serendipia, o más concretamente la innovación, ha sido objeto ella misma de indagación científica a lo largo de la última década. El problema de fondo, mucho más general y que parece hallarse implicado en multitud de fenómenos distintos, desde la creación artística hasta la evolución de los virus, es la naturaleza y origen de los saltos repentinos que introducen

innovaciones profundas. Así, aunque la evolución -tal y como propuso Darwin- tiene lugar de forma gradual en la mayoría de los casos, también presenta transiciones rápidas que indican que el sistema ha «descubierto» algo especial (Solé, 2011).

El avance de las nuevas tecnologías de las telecomunicaciones ha supuesto nuevas vertientes, que no hacen más que incrementar las posibilidades del intercambio colaborativo de conocimiento. El espacio físico que había sido protagonista de esta área de investigación deja paso a una dimensión virtual que actúa y actuará todavía más como un continuo espacio-tiempo entre lo físico y virtual. Existe un mayor número y tendencias de analizar cómo afectan las nuevas tecnologías en sus numerosas vertientes al aprendizaje colaborativo y las dinámicas que ya estaban asentadas tradicionalmente.

La computación, la teoría y búsqueda de la información, la ubicuidad de internet, y la red global hacen algo que es mucho más que una revolución tecnológica. Suponen transformaciones en la conciencia, en los hábitos perceptivos y de expresión, de sensibilidad recíproca, que apenas estamos empezando a calibrar (Steiner, 2011, p. 169).

Las primeras investigaciones se centraban en los beneficios del trabajo en grupos en contra del trabajo demasiado individualizado y dirigido por parte del profesor, posteriormente fueron incluyéndose factores a tener en cuenta, como la dinámica colaborativa en pos de la cooperativa o su diferenciación, métodos de evaluación, relación profesor-alumno y roles. Y poco a poco, se fue incluyendo la utilización de las computadoras, internet, web 2.0, etc. en este proceso de aprendizaje. Actualmente, un gran número de investigaciones se centran en las numerosas variables de modelos de comunicación, relación e intercambio de conocimiento virtual, y cómo estas afectan y pueden ayudar a lograr un lenguaje metodológico más rico y eficiente en función de en qué acción o proyecto concreto esté inmiscuida la propuesta educativa. Esta proliferación de investigaciones no hace menos importante el espacio físico, sino que nos conduce a un espacio híbrido y flexible donde la frontera entre lo local o físico y virtual y remoto sea cada vez más difusa, menos evidente.

Srba y Bielíková (2012) en un reciente encuentro relacionado con el trabajo colaborativo en relación a las tecnologías, apuntaron que la rápida expansión de las aplicaciones y servicios web 2.0 han producido un cambio en la forma de compartir conocimiento actualmente. Estas aplicaciones, que pasan por el uso de *wikis*, foros, espacios de trabajo *online* o herramientas de creación de contenidos como Google docs entre otros muchos han producido nuevas formas no presenciales de intercambio de conocimiento colaborativo. Sin embargo afirman que no son aplicaciones totalmente efectivas para el desarrollo de propuestas de aprendizaje formal e informal. El aprendizaje colaborativo no está acotado a una dinámica presencial, esta puede

producirse a través de algún medio computacional, escritura simultánea en un Google Docs, o cara a cara que es la forma más tradicional de conocimiento colaborativo. Unidos y entre diferentes personas con diferentes formas de interacción.

En el caso de Department 21 la inclusión de estos medios no tiene tanta relevancia o importancia, aunque sí hacen un activo uso tanto en sus formas de negociación y comunicación de sus actividades y entre los miembros a través del uso de correo electrónico, para comunicarse y establecer una organización que luego es referenciada en la publicación creada al respecto para valorar el proceso llevado a cabo por el proyecto. De la misma forma la presencia de los medios de comunicación y redes sociales en el proyecto Bside son importantes en la medida en que sirven como enlaces directos a distancia entre los participantes pos-intervención o para generar comunicación en la difusión de los artefactos finales creados. De la misma forma durante algunas de las propuestas, sobre todo en el caso de 3 Week Bside Project Experience supuso un elemento crucial en el trabajo después de la fase física que se lleva a cabo necesitando crear una inesperada comunidad virtual para terminar de materializar la publicación.

Retomando el proyecto de Department 21 su intensa activa crítica, colaborativa y alternativa al contexto formal donde se encontraban:

Una vez el espacio físico fue ocupado, casi todos los participantes fueron involucrados en su activación. Esto significa habitar el espacio diariamente, manteniendo las posibilidades abiertas y pudiendo restablecer el orden de cada actividad para poder dar la bienvenida a la siguiente, teniendo cuidado de la comunicación, documentando los que está pasando y dando apoyo a los que van a organizar otra actividad. Crucialmente, esto significa ser sensible y reactivo en las dinámicas del grupo al mismo tiempo de no convertirse en una sociedad cerrada (D21 publication, 2010, p. 23). [Fig. 4.14].



Fig. 4.14. Publicación sobre la gestación y primeros pasos de Department 21

Y como afirma Wenger (2011) en relación al diseño de comunidades:

El aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia pertenece al ámbito de la práctica y la experiencia. Sigue a la negociación de significado, se mueve por sus propios medios. Se desliza por sus propias rendijas, crea las suyas propias. El aprendizaje ocurre, con diseño o sin él (p. 269).

La construcción de una comunidad está sometida a continuas preguntas, continuos replanteamientos y cuestionamiento por parte de los integrantes de la comunidad pero también por agentes periféricos que proporcionan claves para la evolución de la misma. En el caso del Department 21 es un claro ejemplo, donde se comenzó siendo un proyecto temporal de creación de comunidad en un entorno físico dado dentro de una institución formal de educación superior, para poco a poco a través de su metodología permeable convertirse en una comunidad de proceso, donde los espacios iban siendo redibujados y adaptados en función de las necesidades que iban surgiendo, con una reordenación constante de sus miembros, colaboradores y contextos externos e internos. Para finalizar y en palabras de uno de los 150 estudiantes que mostraron su opinión de opinión sobre la percepción del Department 21 en el Royal College a la pregunta «Por favor, añade algún comentario final tuyo sobre el Department 21» contestó:

Un neutro, espacio gris como Department 21 es una bocanada de aire en este terreno competitivo. Esto permite a los estudiantes de diferentes departamentos trabajar juntos en contenidos e intereses comunes, para organizar cosas muy fácilmente, para compartir e influenciar unos en los otros en un nivel no competitivo en un camino productivo y pro-activo. Un espacio como Department 21 podría ser considerado como el subconsciente del Royal College of Arts. Una semi-externa parte (no está fuera, no está dentro) del cuerpo de la escuela. Una inconsciente parte de ti mismo con la que tienes que crear y sostener un diálogo con tu propia salud mental (D21 Publication, 2010, p. 34).

Por el diseño de comunidades se puede entender a través de los proyectos que se está abordando y el caso de la presente investigación una continua redimensión sistemática, flexible y reflexiva en unos tiempos y espacios mutables y abiertos, donde al servicio de una intervención-acción determinada se van reformulando nuevas preguntas para las siguientes. Los agentes participantes y su compromiso mutuo, el uso del espacio y ubicación como elemento pedagógico fundamental y la apertura a nuevas vías, participantes y experiencias lo hace estar activo, fluye [Fig. 4.15] hacia el encuentro de un espacio crítico e independiente que investiga las estructuras físicas, sociales, temporales u organizacionales de la que forman parte.

En este aspecto el trabajo en comunidades se descubre como un territorio intermedio, un cruce de caminos entre disciplinas, instituciones y diversos agentes colaboradores que conversan y dialogan en un proceso que puede no desembocar en un objeto con una función o representación del propio proceso de diálogo. El conjunto de relaciones que allí se ven materializadas en un espacio y momento dado actuarán como redes más o

menos tangibles de continuación, ya sea como comunidad de grupos (comunidades de proceso) o como consecuencia de la acción (temporales).

Las comunidades temporales y de proceso son un ejemplo adaptable a diversas propuestas y en la que podemos encontrar una definición coherente para enclavar el proyecto Bside y se han propuesto darle más evidencia a través de dos proyectos inclusivos, innovadores e alternativos, en los que podemos palpar como la realidad que parte de la experiencia para luego teorizarlos si fuera necesario, y no al revés, como también viene a ser la filosofía de la presente investigación. «Quienes puedan comprender el carácter informal pero estructurado de la experiencia social del aprendizaje –y puedan traducir sus ideas en diseños al servicio del aprendizaje-, serán los arquitectos de nuestro futuro» (Wenger, 2011, p. 269).

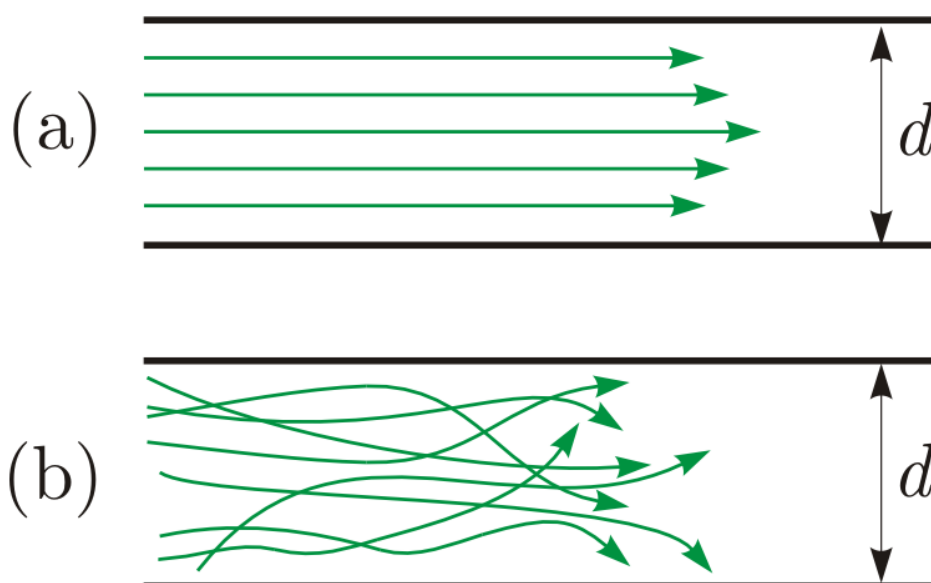


Fig. 4.15. Gráfico extraído del D21 publication, p.14 que utilizan para ilustrar metafóricamente la propuesta final del proyecto. Representación laminar (a) y turbulenta (b) del régimen de flujo de un tubo cilíndrico

4.4.3.2. El currículo y factores incidentes en comunidades artístico-pedagógicas

Configurar un proyecto artístico-pedagógico y que se desprenda de él una comunidad de aprendizaje colaborativo requiere de una planificación no exenta de un alto grado de flexibilidad para estar abierto a reconfiguraciones durante su desarrollo. Para ello es bueno construir un mapa de acción previa que ayude a diseñar los posibles recorridos que aporten equilibrio a la intervención que estamos dispuestos a lanzar.

Como hemos argumentado anteriormente existen dos tipos de comunidades de prácticas artístico-pedagógicas: temporales y de proceso y consideramos añadir un estado latente en forma de nodos de micro-comunidades híbridas como lugar intermedio. En el caso del proyecto Bside siempre son diseñadas para ser temporales, sin por ello descartar las otras opciones. En los siguientes puntos vamos a trazar un mapa de factores incidentes que consideramos oportunos tener en cuenta para el diseño y el desarrollo de un proyecto artístico-pedagógico colaborativo en la configuración de comunidades temporales o de procesos autogestionados. Y estos son resultado tanto de la experiencia adquirida en la práctica que es motivo de la presente investigación, como del descubrimiento a través de proyectos pedagógicos educativos alternativos de diferentes horizontes temáticos y geográficos.

4.4.3.2.1. Colabor(a)cción: posicionamientos y compromisos previos: Parallel School, What, How & fo Whom y Deschooling Classroom.

Todo el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje que configuran una acción educativa da como resultado el currículum, que lo compone a su vez un sistema de representaciones que no posee ni verdades, ni realidades absolutas y que está sometido a múltiples variables que lo hace maleable, mutable y heterogéneo al mismo tiempo. Si por otra parte colaborar significa la unión de unas personas para formar una comunidad flexible que se sitúa en un territorio de búsquedas individuales y colectivas, en pos de una meta común; entonces podemos entender que el currículum de una práctica artístico-pedagógica, no es más que la suma de acciones experienciales en un contexto de intercambio colaborativo en diferentes niveles: orales, visuales, escritos; pero también afectivos y emocionales.

¿Qué pasa si la relación entre el currículum y la comprensión del estudiante no se puede representar gráficamente como una calle lineal de un único sentido en la que el currículum determina la comprensión? ¿Ni tampoco como la calle de dos sentidos hecha de aquellas versiones de diálogo gobernadas por normas en la que eventualmente los caminos se encuentran y entonces se salen felizmente hacia una tercera dirección mutuamente reconocida? ¿Qué pasa si la relación entre currículum y estudiantes se presenta gráficamente como oscilaciones, pliegues y enroscamientos, giros y retornos impredecibles? (Ellsworth, 2005, p. 59).

Los agentes participantes no deben ver estas relaciones experienciales como un conjunto de pautas unidireccionales estandarizadas acompañadas de documentos, clases magistrales, indiferencia y evaluaciones castigadoras, sino que deben asumir que la práctica que se va a llevar a cabo es resultado del intercambio multidireccional de conocimiento, el compromiso mutuo o la idea de pertenecer a dicha práctica con un

carácter participativo y transformativo dentro de una comunidad o grupo. Pese a poder tener una base previa diseñada, son los actores participantes los que crean un currículum consensuado y compartido, y donde la línea que divide el profesor/alumno, artista/coordinador/participantes debe ser cada vez más difusa y asumida como una «práctica performativa, es decir, es una práctica que nunca se completa ni se acaba y que debe acabar alterando la realidad de alguna manera» (Ellsworth, 2005, p. 161).

Un posicionamiento previo ante la acción actúan como un manifiesto (Acaso, 2010) que ayudan a mantener la idea general y el compromiso ante lo que se propone, no solo por un sentido de diseño y estructura previa, sino más bien como afirmación con uno mismo y los participantes. Es importante automanifestarse, buscar un espacio desde donde trabajar de forma comprometida y abierta a los demás como punto de partida. Como manifiesta Elizabeth Ellsworth (2005) «no quiero enseñar o aprender si está ausente el placer, el argumento, emocionar y que te emocionen, la metáfora, los artefactos culturales, la implicación y la interacción con el público» (p. 32).

Es por tanto interesante referenciar el proyecto Parallel School <<http://parallel-school.org/>> como un caso paradigmático y muy vinculado a la idea y práctica de posicionamiento, compromiso y colaboración que se expone en este punto, pero también como proyecto de autoformación alternativa. Su historia comienza a partir de unas cartas de los alumnos de la ENSAD (École nationale supérieure des Arts Décoratifs) <<http://www.ensad.fr/es>> a los alumnos de la RCA (Royal College of Arts) <<http://www.rca.ac.uk/>> que se cruzan para buscar espacios de discusión e intercambio. De este proceso nació la propuesta Parallel School, un proyecto con un interesante posicionamiento que actualmente se sitúa en un marco no institucional y autogestionado relacionado con una amplia variedad de propuestas vinculadas con el arte y el diseño. En su manifiesto (Parallel School, s.f.) afirman que:

Nosotros queremos traer gente de diferentes lugares y áreas para compartir conocimiento, conectar e iniciar proyectos, publicaciones, encuentros y talleres.

Parallel School no pertenece a nadie

Parallel School no tiene localización

Parallel School no es enseñanza

Parallel School es aprendizaje

Como ellos mismos defienden facilitan espacios sin jerarquías, autónomos y con un carácter abierto a cualquier propuesta que venga del exterior, lo que proporciona un posicionamiento firme no solo con la educación, sino con ellos mismos construyendo puentes para la renovación desde micro-espacios de creación y aprendizaje colaborativo

(Parallel School, s.f).

Si nos retrotraemos a una de sus primeras experiencias llevadas a cabo en 2010 Pararallel School Berlin Workshop, comenzaron plasmado en una publicación sobre la experiencia que había supuesto el *workshop* de esta manera la idea de la propuesta que iban a llevar a cabo:

Así, la historia de la pedagogía es más una historia de amor que una historia de materiales didácticos. ¿Cómo podemos mover la posición autoritaria de enseñar hacia aproximaciones más generosas de compartir? ¿Cómo podemos repensar los formatos convencionales de actividades de escuelas, y así redescubrir inevitable idea de placer? (Parallel school, s.f.). Fig. 4.16.

Esta afirmación y cuestionamiento apuesta por un posicionamiento por el cual los participantes asumen sus limitaciones y curiosidad (en relación a la educación y el diseño en este caso) como un potencial creativo, y no como un miedo consecuente del castigo por sentirlo. Según qué formas y cómo afrontar este intercambio, dicho potencial puede canalizarse hacia espacios más ricos de acción pedagógica. En el caso de este taller se presenta con la idea de que cualquiera de las personas que participasen tenían un espacio para compartir al resto sus habilidades. Esto podía ser mostrado en forma de clase magistral, proyección, lectura compartida, actividad, escritura, *performance*, dibujo, etc. Cualquier forma era buena para presentarlo, y de esta manera articularlo en diferentes vías de conocimiento, experiencia y energía que finalmente fueran unidas en una publicación Fig. 4.17 producida por los propios participantes Fig. 4.18.

La experiencia probablemente se pueda considerar «joven», es decir, imperfecta y criticable. Sin embargo, encarna un deseo común para el aprendizaje sin límites geográficos ni presión ni jerarquías, lo que permite el fracaso, el ocio y el placer de mostrarse. Si cambiamos el enfoque del acto de enseñar al de compartir, intercambiar se convierte en una necesidad más que una posibilidad, y el compromiso nace de la asunción del carácter fundamentalmente mutable y abierta de los roles de profesor y alumno.

Cada participante explora sus propias expectativas, inició una actividad tratando de enseñar o para hacer que otros descubrieran algo y finalmente terminaron participando en una actividad iniciada por otra persona. El poco tiempo dedicado a cada actividad condujo naturalmente a una mayor espontaneidad y curiosidad ingeniosa que a una preocupación por la sistematicidad. En cualquier caso, o tal vez precisamente por eso, este fue sin duda una experiencia de trabajo alentador y motivador a través del cual los intereses egoístas en la educación se transformaron en un proceso colectivo generoso de compartir (Bonnet y Dâmaso, 2010).

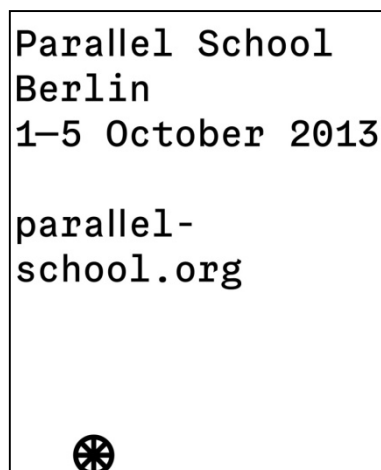


Fig. 4.17. Portada de la publicación de Parallel School, *workshop* llevado a cabo en Berlín



Fig. 4.18. Proceso de producción colaborativo de la publicación del *workshop* de Berlín

¿Cómo se puede obviar ante estas experiencias que la educación en artes visuales debe redimensionar sus prácticas pedagógicas hacia otros espacios más colaborativos y horizontales? ¿Cómo no se puede afirmar que ante cualquier propuesta que esté al alcance como orientadoras, participantes o colaboradores no se necesita de un posicionamiento o manifiesto firme antes de ejecutarlas? Al igual que sucedía con Department 21, Parallel School nace desde un contexto institucional, en una situación social de transformaciones que son reflejo de la necesidad de posicionamientos pedagógicos alternativos sólidos, críticos e interdisciplinarios donde poco a poco y a través de prácticas autogestionadas vayan articulando una red proactiva y renovadora alejada de la presión social tradicional del individualismo y la especialización. Parallel School emerge desde un espacio entre disciplinas, como una aproximación que solo

puede aportar beneficios pedagógicos desde la colaboración creativa (Millar, 2013).

Cuando nosotros verdaderamente colaboramos estamos abriendo a nosotros mismos a otras influencias; el camino que nosotros pensamos, el camino que nosotros aproximamos nuestro trabajo, los resultados, todo le será afectado. Nuestras interacciones creativas existen en una relación que llega a ser multidireccional y abre dinámicas impredecibles. Los cruces, los espacios entre la superficie, son espacios dentro de los cuales «nosotros imaginamos la realización de nuestros potenciales (WHW, 2005, p. 15).

Cuando trasladamos estas prácticas a otro contexto de materialización expositiva, también existe posicionamiento de resistencia comprometida no solo con las pedagogías desde una perspectiva y metodología subyacente, sino que se tambalea uno de los aspectos casos de estudio de los proyectos de investigación, como es la materialización como meta de proceso, es decir, la creación de artefactos finales que sirvan como reflejo y representación publicable y expositiva en torno a las pedagogías y prácticas de acción como espacio curatorial compartido.

En este caso procede presentar al colectivo croata afincado en Zagreb What, How & for Whom, y su proyecto expositivo Collective creativity [Fig. 4.19] realizado en la Kunsthalle Friedericianum de Kassel en 2005 <http://archiv.friedericianum-kassel.de/ausst/ausst-kollektiv.html#interfunktionen_english>. Su pequeño manifiesto en forma de premisa es: una exposición de prácticas colectivas y la diversión de la gente. La exposición no es más que una excusa perfecta para poner en juego el trabajo en equipo y los procesos colectivos no solo como entorno creativo de resistencia ante diferentes problemas o situaciones sociopolíticas, sino como una práctica curatorial colectiva (el proyecto está formado por cuatro comisarias que se unieron para formar proyectos desde lo colectivo) que parte desde el mismo punto que los diferentes espacios de trabajo colectivos representados.

La exposición se ocupa de las diferentes formas de creación artística colectiva cuyos protagonistas comparten programas comunes, formas de vida, metodologías o puntos de vista políticos. Aunque el trabajo de los colectivos está en muchos sentidos determinados por ciertos contextos históricos, existenciales, intelectuales o políticos, la exposición está interesada en tipos específicos de las tensiones sociales que sirven como un eje común en torno al cual se organizan diversas actividades de grupo.

Exploración de los procedimientos, puntos de vista, los efectos, las estrategias y las posibilidades sociales de la actividad colectiva, la exposición intenta esbozar las diferentes formas de colectividad inevitablemente generadas por el trabajo en grupo. En el enfoque son, por tanto, diferentes aspectos emancipatorios del trabajo colectivo donde la creatividad en colaboración no solo es una forma de resistir al sistema artístico dominante y llamada capitalismo para la

especialización, también es una crítica productiva y performativa de las instituciones sociales y la política. ¿Qué estrategias realizan los colectivos en el espacio público, en el cual se generan formas alternativas de sociabilidad, formas las que ocupan y cambios del sistema y las condiciones de producción y representación? y ¿cómo afectan el orden social?

La «creatividad colectiva» no ve la actividad del grupo únicamente en términos de la amplitud y eficacia de los instrumentos utilizados en los intentos de cambiar la situación socio-política; traza paradojas de disfrute autosuficiente en el trabajo en grupo, lo que inevitablemente supera y traiciona a su propio valor de la instrumentalidad y uso.

La pregunta «qué», es un intento de trazar los momentos específicos de la creación artística colectiva y las condiciones en que se ha generado, la pregunta «cómo», insiste en el potencial de la tradición expositiva como «cubo blanco» para articular el discurso crítico, y en relación con esto, la pregunta «para quién» se está resolviendo en las interacciones creativas entre institución artística como un punto de apoyo de intercambio entre los artistas y sus entornos sociales e intelectuales en búsqueda de nuevo movimiento internacional para el cambio social. (WHW, s.f.).



Fig. 4.19. Cartel de la exposición Collective creativity

La idea de apoyarse en una práctica expositiva como herramienta de posicionamientos en prácticas artístico-pedagógicas no es casual, ya que los contextos culturales al igual que los educativos son vías para transformar en el sentido de cambiar parámetros

establecidos en la educación artística tradicional. La práctica curatorial era relegada a parámetros exclusivos del arte como herramienta de poder en un contexto cultural dado, con salvedades que focalizaban su acción en el último siglo en la transformación social y pluralidad. El hecho de que una exposición se construya a través de parámetros de visualización de prácticas colectivas, trabajo en grupo, cuestionamiento crítico de su posición como transmisoras de cultura, la colaboración como crítica subyacente hacia las instituciones o análisis didáctico sobre la creación colectiva hacen que sea una práctica importante en la comprensión de la necesidad de trasladar a una posición más mestiza (posmodernismo) e incisiva (crítica) la práctica artística dentro de la educación. «La transferencia de este tipo de energía a la intersección entre la práctica del arte y la práctica curatorial potencialmente puede desafiar las percepciones y alterar el entorno en el que se celebran las exposiciones» (Miller, 2013, p. 29) y hacer presentes de forma tangible e intangible modelos de prácticas artísticas colaborativas que la educación artística debe tener en cuenta para abrir el marco de acción en fondo y forma.

Deschooling Classroom [Self-education in the arts and culture] es otro proyecto que aboga por un posicionamiento muy sólido en el análisis de procesos de autogestión y autoformación en entornos de educación artísticos y culturales. Afincado en Belgrado (Serbia) como una iniciativa del grupo TkH Generator <<http://tkh-generator.net>> y con la colaboración de Kontrapunkt de Skopje (Macedonia) <<http://ngo-kontrapunkt.blogspot.com.es/p/ngo-kontrapunkt.html>> que se mueven de forma regional en un espacio teórico y práctico cuestionando las estructuras jerárquicas educativas y donde a través de la autogestión de comunidades se facilita un intercambio de conocimiento horizontal. Como ellos mismos nombran, estos son sus objetivos específicos de proyecto:

- Cultivar la conciencia de potencialidades de al autoeducación, y desarrollar metodologías para una educación alternativa en la arte y cultura contemporánea.
- Ofrecer nuevos e híbridos campos de estudio de la cultura y arte contemporáneo y ayudar a compartir el conocimiento crítico entre las prácticas del arte y la cultura.
- Estimular la colaboración entre estos quienes pretenden intervenir en el sistema existente cultural.
- El reto de configurar conceptual y infraestructuralmente las instituciones.
- Crear nuevas infraestructuras para la escena cultural independiente.

Con las consecuencias y conflictos de una sociedad balcánica asolada por cambios y conflictos sociopolíticos a finales del s. XX como telón de fondo, abogan como paradigma la necesidad de incrementar el apoyo de proyectos alternativos en las artes y la cultura articulados por una educación emancipadora a través de la autoeducación y autogestión como forma metodológica en forma (como sucedía con la Parallel School)

de *performance*, talleres, debates, trabajo en grupo, etc. Y materializados en contenidos que «están orientados hacia conocimiento crítico, interdisciplinar e híbrido en el campo de las artes y la cultura; con posibles prácticas incluidas serían: Prácticas curatoriales en artes visuales o no, Dramaturgia interdisciplinar, tecnologías de software libre, etc.) (Deschooling Classroom, s.f.).

Su forma de trabajar es la de generar espacios de diálogo y creación en tres o cuatro grupos de trabajo con entre seis y ocho participantes por grupo, distribuidos en función de los temas afines que van a trabajar de forma colaborativa en el tiempos atribuido para ello. Siempre insistiendo en el ámbito regional (se realizan en el lugar de origen de los colectivos creadores del proyecto) y a través de diferentes programas que variaran en temporalidad (tres días, una semana, seis meses, dos meses) y/o la temática y formas de materialización como: Open Week donde los eventos y charlas sobre autoeducación son el foco de atención, Incubator o grupos de trabajo charlas a través de espacios online y físicos sobre la autoeducación, Summer Schools de intercambio intensivo de conocimiento en un tema afín entre los participantes, Timeshare campus donde preparan producciones culturales colectivas en el trabajo conjunto en casa donde convivirán los participantes para dicho proceso en la creación de artefactos finales (vídeo, *fanzine*, etc.) o ToolsBox asociada a publicaciones escritas y creadas por los propios participantes o el apoyo para creación de documentales.

El legado de este espacio de diálogo (han tenido actividad desde 2009 a 2012 como proyecto común, siguiendo activos como colectivos independientes), no solo ha dejado un rico e interesante espacio de producción activa de proyectos, grupos de trabajo y discusión en torno a su tema de acción, sino que además delega un rico archivo relacional teórico en su web <<http://www.deschoolingclassroom.tkh-generator.net/>> con los temas que aborda, lo que hace que su proceso de trabajo regional gracias a los espacios de comunicación traspasen las fronteras y foco local de actuación para atender a los factores universales que subyacen en sus prácticas críticas educativas.

Se ha considerado oportuno evidenciar a través de tres proyectos concretos y reales, donde su posicionamiento no se sitúa en conjeturas teóricas, sino que este manifiesto forma parte de un proceso reflexivo que se hace evidente, a través de palabras y sus acciones correspondientes. Pero sin duda, un manifiesto, un posicionamiento donde se sitúa una práctica pedagógica sobre todo es muy difícil que sea reflexivo o se ejecute si no hay un compromiso, y una historia de amor como indicaba Parallel School que va más allá de los materiales didácticos, los programas, las formas de materialización o la coordinación. Redactar o componer internamente «un manifiesto consiste en tomar posiciones en la enseñanza, consiste en posicionarse como enseñante, en determinar ante uno mismo y ante los demás qué es lo que deseamos como educadores» (Acaso, 2010, p. 193) ya sea a través de acciones individuales o colectivas. Mostrarán una

premisa, una forma de trabajar y un lugar en el mundo educativo, siempre y cuando se asuma y tengamos presente que «la imposibilidad de enseñar» abre una puerta llena «de posibilidades sin precedentes para la enseñanza, renovando las cuestiones y la práctica de la educación» Feldman, 1987, citado por Ellsworth (2005, p. 64) que no hace más que permanecer en un estado de continua redimensión. Y «crea la situación de implicarse en la enseñanza en el completo reconocimiento del carácter no resuelto de la pedagogía y la indeterminación de la direccionalidad» (Ellsworth, 2005, p. 64).

4.4.3.2.2. Ambientes y contextos

4.4.3.2.2.1. Espacios y temporalidades: la sala Polivalente

Desde este punto de vista el contexto espacial puede verse desde diversos prismas de acción: como espacio físico, como espacio social o como ambiente de aprendizaje. Como se ha ido desarrollando en partes más teóricas de la presente investigación, los conceptos espacio y lugar tienen unas diferenciaciones muy importantes desde disciplinas como la geografía humanista, la antropología, el urbanismo o la psicología ambiental entre otras que aportan a la educación prismas muy ricos para aplicar las prácticas artístico-pedagógicas colaborativas y la construcción de comunidades. Es un territorio inabarcable y lleno de caras poliédricas de influencia. En primer lugar se va a proceder a tratar el contexto específico donde se va a desarrollar el proyecto Bside y su relación con la práctica que se ejecutará dentro del mismo. En líneas generales esto tiene mucha influencia en cómo se va a afrontar la acción artístico-pedagógica. Por un lado diferenciar si hay una relación directa entre la comunidad, el entorno en el que se va a trabajar, identificar el espacio de trabajo y desarrollo durante la actividad y finalmente si existiera una materialización o intervención de cualquier tipo donde va a realizarse. En ocasiones esta relación suele ser única e indivisible, pero en otras existe alguna diferenciación dentro de las fases de actuación como se podrá comprobar en los proyectos de Bside.

María Acaso (2010) diferencia entre macro o micro, donde los primeros se refirieren a «las cotas geográficas más generales del lugar, y el micro, que se pueden relacionar con el contexto específico en el que se desarrollará la actividad» (p. 196). En el contexto macro propone varios enclaves generales de identificación como son: zona urbana o no urbana, ciudad o no ciudad, si es ciudad si es barrio periférico o central y finalmente el último es conocer la institución donde vamos a trabajar (Acaso, 2010). No es lo mismo una intervención artístico-pedagógica en el *hall* de una universidad con alumnos como participantes que una práctica en una comunidad de un barrio periférico de una ciudad como Madrid donde vamos a trabajar con los vecinos del barrio, y donde a su vez vamos a utilizar una sede de asociación de vecinos como espacio de trabajo. De la

misma forma el contexto micro, más allá de ese último eslabón que supone, es necesario conocer si reúne todos los requisitos necesarios para la práctica que vamos a llevar a cabo en los cuales es importante conocer a priori: las características físicas y posible opción de usos que le podemos dar al espacio (intervención en pared, diferentes salas para distribuir grupos, zonas de descanso y trabajo informal, etc.) y por otro lado la disponibilidad de materiales que vamos a necesitar para una óptima realización de la práctica.

Según el modelo propuesto por Wolff (s.f.) para el diseño de espacios óptimos físicos de ambientes de aprendizaje, plantea una serie de parámetros a tener en cuenta y que hace más favorable si atendemos a ellos en función de las características de la propuesta y los agentes participantes que la van a llevar a cabo. Estos parámetros los divide en seis grupos: aspectos estructurales, espacios funcionales, tamaño de los grupos, mobiliario, apoyo psicológico/fisiológico y aspectos colindantes o adyacentes. Un modelo que lo que muestra son factores de importancia física que afecta de forma directa al aspecto psicológico y de intercambio social, donde su correcta disposición de inicio o adaptación de un espacio puede favorecer la dinámica de la propuesta llevada a cabo.

Si se enlaza el espacio con todos estos condicionantes micro y macro, los espacios deben entenderse a través de un equilibrio entre muy diversos factores, el espacio sea lugar y el lugar espacio. ¿Qué quiere decir con esto? Que si recuperamos la idea de que el espacio es libertad y el lugar es acogimiento (Tuan, 1979), el espacio pedagógico debe adoptar una forma de tránsito y gestión de espacio acorde con las necesidades de cada momento, de cada práctica donde todos los agentes participantes puedan descubrir formas de trabajo favorecedoras. Espacios para la deliberación, para el descanso, para la creación, para la comunicación, para el debate, etc., que en muchos casos no serán entendidos como rígidos desde el comienzo, sino que se entenderán como espacios y lugares propuestos a priori por parte de los organizadores para una vez comenzada la actividad puedan ser redefinidos de forma consensuada por todos los participantes. Tener en cuenta estos procesos favorece el proceso focalizado en «aprender a aprender, el pensamiento creativo, habilidades de comunicación, trabajo colaborativo y en equipo, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje interdisciplinar o la autogestión y autodirección de uno mismo». (Fisher, 2006, p. 15).

Por un lado se encuentran los aspectos temporales que dentro de una comunidad se pueden llevar a cabo. Como se ha argumentado en el punto relacionado con las comunidades artístico-pedagógicas, podemos entender dos aspectos generales para diferenciar las comunidades: un aspecto general de duración, que viene determinado por si es temporal o de proceso. En líneas generales estas prácticas suelen ser concebidas como temporales, en donde hay un tiempo para su creación, desarrollo y materialización; pero puede suceder que sean creadas desde un aspecto más procesual

sin límites de tiempo para su desarrollo. Su continuidad o no viene determinada por factores de: desconexión entre los participantes, finalización de la materialización consensuada en la práctica, razones económicas, etc. Lo que queremos corroborar es que las comunidades artístico-pedagógicas inicialmente se crean dentro de unos parámetros temporalmente y sus líneas de continuidad o de procesos son muy difusas y flexibles en función de los condicionantes que hemos enumerado anteriormente.

Si atendemos a procesos más internos dentro de la comunidad una vez esta está realizando la actividad se considera importante distinguir entre: temporalidad de intervención y temporalidad asociada a roles. Digamos que dentro de la actividad de una comunidad puede haber espacios y tiempos diseñados para la acción concreta de diversas actividades grupales o individuales en espacios dialógicos diversos y determinados a la idiosincrasia más etérea y circunstancial que viene en muchas ocasiones determinada por la distribución de tareas y roles fuera de ese ámbito. Se considera que la temporalidad dentro de una comunidad de prácticas artístico-pedagógicas en muchas ocasiones se mueve en función de sus circunstancias y propuestas a llevar a cabo. No existen reglas, existen propuestas que vienen determinadas por la claridad de los factores que las configuran a priori y su capacidad de ser flexibilizados en los tiempos prefijados o no.

Sin duda, esto son aspectos básicos que debemos tener en cuenta, consensuados con los colaboradores antes de realizar la propuesta y de esta manera evitar improvisaciones innecesarias. Se han indicado en numerosas ocasiones sobre la flexibilidad y cierto grado de permeabilidad de la propuesta, pero no hay que confundir con la improvisación en aspectos básicos y constatables relacionados con las necesidades espaciales y temporales. Una buena disposición espacial y temporal hace más efectivo el trabajo y facilita la interacción que necesitamos para generar una buena dinámica desde el primer momento. El tiempo y espacio son estructuras de una comunidad que conviven en un equilibrio flexible y redimensión constante.

Para ilustrar estos aspectos con algún proyecto y seguir configurando un mapa de prácticas artístico-pedagógicas colaborativas, nos gustaría hablar de la Sala Polivalente [Fig. 4.20] orientado por Sofia Gonçalves y Marco Balesteros en el marco de la exposición *Que sais-je?* celebrada en la galería de arte Vera Cortês de Lisboa en el año 2011. Su propuesta versa sobre la transformación de una de las salas de la galería de arte en un espacio polivalente, en el cual, a través de la programación de una serie de eventos relacionados con la autoedición, reflexionan sobre el alcance del trabajo colaborativo y ensayan formas autocríticas de pedagogía [Fig. 4.21].



Fig. 4.20. Aspecto de la Sala Polivalente en la galería Vera Cortes de Lisboa (2011)

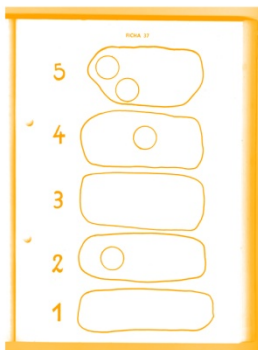
El contexto espacial de Sala Polivalente se relaciona directamente con la pedagogía crítica en un espacio simbólico para el arte moderno como es una galería de arte, lo cual resulta significativo y comprometido con la propuesta. De la misma forma que se posiciona en un juego de tiralíneas de espacios físicos y temporales donde poner en cuestión las prácticas pedagógicas y artísticas dentro de un programa participativo de reflexión en relación a la autopublicación. En esta sala de la galería de arte se superponen cuatro espacios, que en un primer momento parecen una mera instalación expositiva más, pero que en el transcurso de sus correspondientes actividades se constituirán como lugares de resignificación para los participantes del mismo, cuestionando los modelos pedagógicos y sus zonas de tensión: enseñar/aprender, profesor/alumno o validar/ser validado. Para construir esta propuesta Sofía y Marcos optaron por crear unas reglas de juego que pudieran ser intervenidas por los participantes de la exposición colectiva. La primera actividad se realizó del 12 al 25 de febrero de 2011 de 17 h. a 20 h. Pasaba por disponer libros en la sala para incitar a leer, asentar y asimilar diferentes nociones como de educación a través de la reflexión de voces disidentes y renovadoras de la pedagogía que se contraponen con manuales de enseñanza y recursos actuales. Los otros participantes de la exposición o las personas que estaban en la galería podían de alguna manera intervenir, apropiarse, aportar pequeñas anotaciones en los libros para de esta manera generar un nivel de diálogo más. Como pistas o huellas que hagan dibujar nuevos caminos que se bifurcan ante la lectura marcada inicialmente y construyan diálogos transversales entre lo original y lo superpuesto.

O QUE APRENDEMOS?
Na última acção da SALA POLIVALENTE não temos sumários, testes, pautas ou notas. Não existem professores ou alunos, avaliações ou avaliados. A SALA DE AULA é o instante de aprender em jeito de balanço. Um conjunto de resenhas diagramáticas ajudam-nos a assimilar e a sintetizar os momentos anteriores. Agora a acção dá lugar à reflexão.

Ao longo de quatro semanas ocupámos um espaço da galeria. Nele construímos um palco onde partilhámos leituras ou modos de ler, onde pensamos e discutimos pedagogia e educação e testámos possíveis relações com a prática artística. Ensaíamos uma oficina para por à prova erro e imprevisto com vista a encontrar no informe ou no inacabado possibilidades para a publicação.

Criámos espaços de acção pública, onde por acumulação, foram testados processos e procedimentos. Ensinar, aprender e editar caminharam lado a lado. Geraram ressonâncias entre si para formular possíveis reformas do entendimento e um sem número de novas questões.

Sala de aula
12 MAR 11



OFICINA TENTATIVA & ERRO

As orientações correntes do ensino fundam-se no método racionalista—ao seguir uma série de passos previamente estabelecidos, do mais simples ao mais complexo, o aluno atinge o fim pretendido, ou seja, o conhecimento. Esta noção derivou num modelo onde é fomentada uma certa positividade, previsibilidade e uma questionável noção de controle. Na oficina TENTATIVA E ERRO dá-se primazia à subversão destas noções. Aqui testa-se um outro modelo, onde o processo, o impensado e o erro são simultaneamente o processo e representação. O resultado, a existir, será fruto de um conjunto de procedimentos (des)controlados, segundo a máxima “Método é desvio” de Walter Benjamin. Propomos que cada participante, durante um único dia, defina hipóteses para o erro rumo à publicação.

Oficina
05 MAR 11

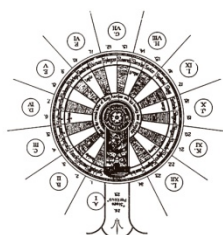
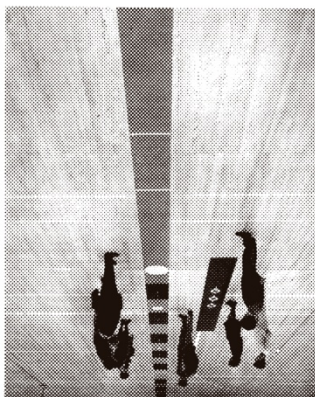
Advertência ao Leitor

O Tratado sobre a Reforma do Entendimento que te ofertamos aqui inacabado, Lector Benévolo, foi redigido há muitos anos já pelo Autor. Manteve sempre a intenção de o acabar, mas impedido por outras occupações e, finalmente, arrebatado pela morte, não pôde chegar ao almejado fim. Mas como contém muitas coisas notáveis e das mais teis que, estamos certos, não serão de pequena importância para o investigador sincero da verdade e para as coisas futuras, não quisemos privar-te delas. E para que não ignores nem te agravas também por perdoar muitas coisas obscuras, informes e inacabadas, que nele por isso se encontram a cada passo, quisemos advertir-te disto. Adeus.

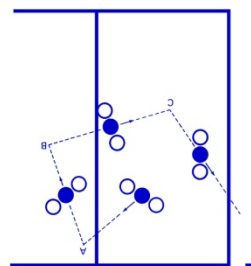
Method is a digression



erro e
er o r
ro r
e r o



Não há dúvida de que a situação política brasileira, no momento em que se escreve este livro, é extremamente grave. O Brasil vive uma crise política profunda, que se reflete em todos os setores da sociedade. A população está desiludida com o governo e com o sistema político. Há uma grande demanda por reformas estruturais e por uma maior participação popular na gestão dos assuntos públicos.

[illegible][illegible]

Sala de leitura
19 FEV 11

[illegible]

Fig. 4.21. Poster gráfico explicativo del posicionamiento y estructura de la propuesta la sala polivalente.

«¿Cuál es el sentido de dejar leer apenas una parte ínfima de lo que fue escrito? En este proceso de pérdida consentida se define el principio básico de la enseñanza» donde la Sala de lectura dentro del proyecto Sala Polivalente constituye un comienzo entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la lectura donde la huella, lo que dejas entrever o insinúas es resultado de un proceso continuo autónomo de construcción de significado crítico y no dirigido.

Una mesa redonda es símbolo de espacio de diálogo compartido y ausente de jerarquías. «Un espacio comunicativo, donde el conocimiento es una forma espontánea de organizar la información» (Fisher, 2006, p. 16). El 26 de febrero de 2011 durante un periodo de siete horas se invita a los participantes a debatir en torno a esta mesa artúrica sobre las cuestiones que ha sido puesta en marcha en la Sala de lectura y «asumiéndose como el momento para una primera participación colectiva». El 5 de marzo de 2011 se dispone el espacio «Taller de la tentativa y error», donde se invita a transgredir la disposición racionalista tradicional de aprendizaje, donde se nos educó en etapas educativas que van de lo más simple a lo más complejo, produciendo un estado de sometimiento encubierto y previsibilidad carente de espacios abiertos a la improvisación y el descubrimiento. «Para ello y según el “método y desvío” de Walter Benjamin donde proponen que cada participante, durante un único día, defina hipótesis para un error rumbo a la publicación».

Finalmente el cuarto espacio la Sala Aula resumen y engloba la práctica que se ha llevado a cabo como reconfiguración «in situ» de espacios y formas temporales performáticas de aprendizaje dialógico y reflexivo.

¿Qué aprendemos? En la última acción de la sala polivalente no tenemos temas, tests, pautas o notas. No existen profesores o alumnos, no existen valoradores ni valorados. La Sala Aula es un instante de aprender en forma de balanza. Un conjunto de reseñas diagramáticas nos ayudan a asimilar y a sintetizar los momentos anteriores. Ahora la acción da lugar a la reflexión.

A lo largo de cuatro semanas ocupamos un espacio de la galería, en el que construimos un escenario donde compartimos lecturas o modos de leer, donde pensábamos y discutimos pedagogía y educación y probábamos posibles relaciones con la práctica artística. Ensayamos un taller por y para la prueba error e imprevisto con vistas a encontrar en el informe o en las posibilidades inacabadas para la publicación. Creamos espacios de acción pública, donde por acumulación, fueran probados procesos y procedimientos. Enseñar, aprender a editar caminaran lado a lado. Generan resonancias entre sí para formular posibles reformas del entendimiento y un sin número de nuevas cuestiones. (Gonçalves y Balesteros, 2011)

4.4.3.2.2.2. Agentes participantes y periféricos: roles e intercambio horizontal

Uno de los aspectos fundamentales en relación con el aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas es el rol desempeñado tradicionalmente por el profesor y el alumno. El aprendizaje colaborativo por su idiosincrasia, por su posicionamiento y compromiso pone en cuestión no solo el rol que desempeñan cada uno, sino el ambiente donde se relacionan. La forma estandarizada de transmisión del conocimiento considera la importancia de contenido hablado directamente a los estudiantes. «Las clases tradicionales son frecuentemente dar significado a transferir las notas del que imparte la clase hacia las notas del estudiante sin que pase a través del cerebro de ambos» (Fleck, 2012, p. 406). Una aproximación demasiado directiva puede llevar la dinámica de aprendizaje a un nivel alto de reacciones negativas como desmotivación y poco compromiso provocando una fuerte contrariedad en los procesos y dinámicas que son puestos en marcha.

De la misma manera que la escuela del mundo cruel sirve para prepararnos para la vida monótona de los apoltronados y que la aceptemos sin reticencias, para crear pasotas que están hasta el gorro pero que son demasiado flojos para rebelarse (Meister, 2014, p. Hace bueno).

Uno de los retos por tanto es romper la asimetría que existe entre profesores y alumnos. Los nuevos paradigmas de aprendizaje, así como la inclusión de las nuevas tecnologías y herramientas de información y comunicación social, de alguna manera obligan también a abrir el foco y reflexionar. Dentro del paradigma del aprendizaje colaborativo el conocimiento es construido, descubierto y transformado por los participantes del proceso. El esfuerzo del trabajo colaborativo pretende proporcionar herramientas y desarrollar las competencias, habilidades y la creatividad dentro de un contexto de trabajo donde la enseñanza es asumida como una continua investigación y reconfiguración de procesos, métodos y habilidades.

En este contexto el profesor desempeña un rol menos directivo y unidireccional no solo en su transmisión del conocimiento, sino también en la gestión del grupo. Este actuará como facilitador, orientador y coordinador ayudando al grupo a resolver conflictos, gestionar sensibilidades, proporcionar recursos o actuar como mediador temporal compartido entre otras muchas funciones. «En clases colaborativas, la lectura, escuchar y tomar notas no desaparece como proceso enteramente, pero va a convivir con otros procesos que son basados en discusiones entre los alumnos y más trabajo activo» (Laal, 2012, p. 491). Los profesores no serán meros transmisores de conocimiento para ser más diseñadores de experiencias compartidas entre los estudiantes, siendo este un factor importante dentro de procesos emergente de aprendizaje.

Ken Fisher (2006) nos propone un cuadro que refleja los grados de competencias y aprendizaje centrado en el alumno [Tabla 4.1].

Modelo centrado en el profesor	Modelo centrado en el alumno
Contenido focalizado	Contenido focalizado en aprender a aprender
Memoria	Pensamiento crítico
Aprendizaje por repetición	Habilidad de comunicar
Prueba individual / Competitivo	Trabajo en equipo / colaborativo
Problemas no reales	Resolución de auténticos problemas
Juego de tareas dentro de un tema	Proyectos basados en aprender
Dentro de disciplinas	Atravesar el aprendizaje por disciplinas
Horario rígido y supervisión	Auto-organización / auto-dirigido

Tabla 4.1. Grados de competencias y aprendizaje centrado en el alumno (Fisher, 2006).

Pero ¿cómo afecta esta relación en comunidades de prácticas artístico-pedagógicas? ¿Qué agentes participantes entran en juego y cómo se gestionan los roles? ¿Se es capaz de realizar prácticas de este tipo en un ambiente de aprendizaje horizontal y guiado entre todos? Consideramos que es oportuno comenzar por una asimilación por parte del profesor siendo consciente la necesidad de replantearse su labor dentro de los procesos educativos, adquiriendo una posición y un posicionamiento más horizontal. Las tensiones míticas entre profesorado y alumnado podrían neutralizarse intentando que, tanto unos como otros, aumentaran el conocimiento propio y ajeno de cara a lograr mayor autonomía y colaboración, junto al compromiso por parte de los docentes de trabajar desde la participación e inmersión proactiva, tarea fundamental para los alumnos y los nuevos facilitadores, tutores, dinamizadores o cualquier otro término que indique nuevos roles horizontales de intercambio y no de transmisión unidireccional de conocimiento (Reig, 2010). Henry Giroux (1997) los define como intelectuales

transformativos en contraposición de reducirlos a simples ejecutores de currículos, instrucciones y evaluaciones, apartándoles de los procesos de deliberación y reflexión crítica sobre estos mismo sistemas, y donde esta situación les lleva a procesos rutinarios dentro del aula (Giroux, 2001). Aunque su investigación se enfoca a espacios formales de educación, es muy importante no perder la vista estas dinámicas que en muchas ocasiones son traspasadas sus fronteras e impregnan otros ámbitos institucionalizados, corriendo los mismos riegos.

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. [...] En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos (Giroux, 2001, p. 65).

Se extrae de esta postura que el espacio pedagógico que comparten los agentes participantes no es neutral, y por tanto el papel de la enseñanza simbolizado en el profesor, primero no puede reducirse a su simple adiestramiento para ejecutar tareas poco comprometidas con dicho espacio, sino que son los mismos principios de la pedagogía los que obligan a buscar más compromiso político e ideológico en pos de desarrollar contextos más democráticos. Y segundo, esa búsqueda comienza con la auto-concienciación de que enseñar no es una tarea jerárquica, sino que los alumnos deben ser tratados de forma horizontal para que a su vez sean ellos los que se conviertan en iguales ejecutores de tareas propias de una dinámica reflexiva y crítica. María Acaso (2010) añade al respecto que el profesor «es un profesional que acepta las discontinuidades educativas y los flujos orgánicos, por lo que acepta que aprenderá de sus estudiantes, que sus estudiantes saben muchas cosas que él no sabe, que el enriquecimiento intelectual es mutuo, de doble dirección» (p. 189).

El condicionante de honestidad y humildad se torna vital en la asunción de la tarea de esos nuevos orientadores que pretenden desempeñar un rol más horizontal, comprometido y reflexivo en su tarea. Bain, 2007, citado por Acaso (2010) escribe:

Los profesores intelectuales y reflexivos suelen tener un alto grado de compromiso en su tarea, más allá del éxito personal en el aula. Valoran sus propios esfuerzos como parte de una empresa educativa más general y no como una oportunidad para lucirse (p. 189).

Ken Bain en su libro «Lo que hacen los mejores profesores universitarios» analiza la relación que existe entre el éxito de algunos profesores y sus alumnos. Y qué factores influyen en este hecho constatable por el cual algunos profesores resultan tener una percepción mucho mejor de los alumnos.

Mientras otros pueden quedar satisfechos si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente (Bain, 2007, p. 11).

Ken Bain en un ejercicio de coherencia comienza preguntándose a partir de las opiniones de muchos alumnos en relación al profesor Ralph Lynn qué es lo que hace que ese profesor haya marcado la vida intelectual y moral de sus alumnos. En definitiva «¿Qué hace que algunos profesores tengan éxito con estudiantes de formación diversa?» (Bain, 2007, p. 2). Se considera oportuno apuntar que no se puede reducir el éxito de un profesor simplemente a su propia habilidad o capacidad de transmisión de conocimiento, sino que aunque el planteamiento de Ken Bain parezca deducir la dicotomía profesor/alumno como relación platónica la investigación y la realidad que se defiende aquí está sujeta a otros muchos parámetros de deben acompañar dicha labor y que subyacen en la investigación de Ken Bain.

De igual forma esa capacidad como docente no debe convertirse en una idealización mitificada, sino que es un intercambio coherente y comprometido a la hora de afrontar dicha labor, precisa comenzar con un elemento fundamental: la humildad y la gestión del ego que plantea Bain, y que en prácticas artístico-pedagógicas es muy relevante ya que en muchas ocasiones son los mismos artistas, gestores culturales, comisarios los que actúan dentro de ese paradigma de profesor y donde como hemos podido comprobar ese concionante de gestión del ego en ocasiones se transforma en un factor muy negativo, al no entender dicha labor como un compromiso en pos de una función educativa y sí como en una oportunidad para mostrarse y dominar el ambiente donde actúa.

Es por ello por lo que el estudio de Ken Bain (2007), para atravesar ciertas fronteras que actúan como espejos no reconocibles del éxito de la actividad docente atendieron a dos aspectos importantes: primero «insistimos en conseguir evidencias de que la mayoría de sus estudiantes quedaba tremendamente satisfecha con la docencia y se sentía animada a continuar aprendiendo» (p. 5), eludiendo el concepto de popularidad sin más, atendiendo a que los estudiantes en su diversidad fueron atendidos y satisfechos en su mayoría. «Una segunda prueba de fuego tenía que ver con lo que aprenden los estudiantes. Esto resulta difícil, ya que precisaba enjuiciar asuntos en disciplinas distintas» (p. 5).

Las conclusiones de la investigación arrojaron una serie de prácticas y parámetros muy interesante a tener en cuenta y donde el autor advierte que:

Cualquiera que espere una simple lista de lo que hay que hacer y lo que no, quedará tremendamente decepcionado. Las ideas aquí contenidas requieren una reflexión cuidadosa y sofisticada, un aprendizaje profundamente profesional y, con frecuencia, cambios fundamentales de concepto. No permiten aplicaciones automáticas a nuestra propia docencia (Bain, 2007, p. 10).

De las conclusiones emergen seis cuestiones en relación a los profesores estudiados y de las que vamos a extraer los aspectos más oportunos en relación con la presente investigación. Bain (2007) aporta las siguientes conclusiones:

- Sobre qué saben y entienden los mejores profesores se concluye que aunque todos controlan su materia de una manera óptima la diferencia reside en que los profesores que marcan la diferencia conciben que el aprendizaje pasa por generar por parte del alumno su propio conocimiento y que no sea un proceso de mera transmisión unidireccional del mismo. De igual forma que asumen el aprendizaje con la idea de que sea duradero en el tiempo y significativo en la manera que los alumnos piensan y sienten.
- Sobre cómo preparan su experiencia docente, los profesores que destacan por su labor se hacen preguntas más allá de las reducidas a aspectos relacionados con el número de alumnos que tendré o qué método para evaluarlos voy a utilizar. Los sujetos de investigación aportan una perspectiva más rica y completa comenzando siempre por los objetivos de los alumnos.
- Sobre qué esperan de sus estudiantes, hay un hecho incontestable y es que siempre esperan más, pero lo logran evitando «objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso y favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria» (p. 11).
- Sobre que hacen cuando enseñan, si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un «entorno para el aprendizaje crítico natural». En ese entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Son condiciones exigentes pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento (pp. 11-12). Sobre el trato a los estudiantes, tienden a ser afectivos y comparten sus experiencias de una forma más

horizontal, honesta y aplicada a la vida diaria.

- Sobre cómo comprueban su progreso y lo evalúan, los profesores estudiados aunque utilizan diferentes métodos el denominador común es la conciencia de que evaluando a sus alumnos se están evaluando a sí mismos y que ello hace que afronten este proceso evitando juzgar de forma arbitraria. Es por ello que utilizan formas basadas en los aprendizajes básicos.

Estas conclusiones arrojan evidencias muy esclarecedoras de cómo el rol del profesor pasa por un proceso actual de transformación, de horizontalidad y lo que es más importante, de compromiso con la labor que está desempeñando poniendo al alumno en una posición mucho más cercana y real en su contenido, fondo y forma. El estudio de Ken Bain deja además otras reflexiones importantes a tener en cuenta por lo peligroso de utilizar la palabra «mejores», lo que hace tener un peso muy fuerte sobre la labor que desempeñan. Nos advierte que esos profesores paradigmáticos de la buena docencia del estudio fallan y comenten errores, no siempre tienen la capacidad para poder llevar al punto óptimo. Lo que les hace mejores es la capacidad de superación y adaptación de aprendizaje después del error, asumiendo su responsabilidad y compromiso con la comunidad a la que pertenece más allá del éxito individual que pueda acontecer, donde su la auto-percepción está asociada a personas que tratan de contribuir a la construcción de entornos más sostenibles de aprendizaje. En definitiva el rol de profesor que genera y media en el proceso de intercambio de conocimiento debe asumir su posición y «ajustar cada idea a lo que son y lo que enseñan» (Bain, 2007, p. 13).

Si trasladamos este rol a un entorno de comunidades artístico-pedagógicas autogestionadas existe una serie de particularidades que afecta a dicho rol y es importante tener en cuenta. En primer lugar partimos del lenguaje y sus significados subyacentes, donde el término profesor tiene una connotación jerárquica de la figura y por ello otros paradigmas más horizontales asociados a su función como la de orientador se considera más adecuada por aunar de una manera integral las diferentes funciones técnicas y psicosociales que rodean su labor. Los alumnos a su vez son participantes más de un proceso de intercambio y no meros espectadores, lo que ofrece una dimensión más rica y dialógica entre ellos. El profesor en contextos que son motivos de la presente investigación traspasan fronteras de su función tradicional ya que al presentar desafíos a los participantes, se están poniendo a prueba a sí mismos de la misma forma al generar una relación de más reciprocidad y colaboración mutua, lo que hace que el término profesor no sea el más adecuado (Balesteros, 2011).

En segundo lugar, si asumimos que el profesor transita otros retos que van más allá de la transmisión de conocimientos unidireccionales y una posición pasiva en el contexto donde se sitúa, entonces debemos atender parámetros metodológicos que parten de la reflexión de forma individual y conjunta para asumir un rol mutable, variable y con una

constante redimensión de sus términos, donde ningún grupo es igual y ningún parámetro preestablecido puede ser garantía de éxito. Si focalizamos nuestra práctica en entornos artístico-pedagógicos, el orientador o agentes culturales asociados que proponen la práctica de inicio navegan en un territorio de aprendizaje informal organizado, quiere decir que no pueden asumir que una práctica vaya a transcurrir a través de los parámetros propios consensuados a priori entre los participantes, sino que sobre estos debe presuponer variables dinámicas que están asociadas a la diversidad de sus participantes, la temporalidad, el ambiente propiciado y sobre todo la dinámica de proceso que el espacio dialógico va a poner en juego. Un orientador afronta una práctica artístico-pedagógica desde una posición firme en la propuesta, con un compromiso con el proceso pero abierto a la posibilidad de que los cambios surgidos al abordar una propuesta de carácter colaborativa van a suponer, donde se sale del estado de confort a un estado de búsqueda de equilibrios participativos.

En muchas ocasiones es el propio artista en primer grado, que ya sea a través de una plataforma colaboradora, una escuela, un programa educativo de un museo o de una forma autogestionada participa de la acción como conductor de la práctica artístico-pedagógica. En los últimos tiempos se ha percibido cómo numerosos artistas están desempeñando de forma constante una labor para la que en su mayoría no han sido formados de base o lo que es más importante, no ha sido capaces de parar a pensar el reto, compromiso y responsabilidad que esto supone. En cierta medida la mayoría de los participantes está incluida en las propuestas en las que participan los artistas como conductores de una forma voluntaria, incluso la mayoría mediada por el pago de una cantidad de dinero estipulada. Y parece que este hecho reduce una cierta atención a la mencionada responsabilidad que deben tomar parte no solo ellos como orientadores de una práctica artístico-pedagógica, sino también los responsables del entorno donde se está llevando a cabo para crear un cuerpo de trabajo coherente con las necesidades pedagógicas que subyacen en su labor.

Según Emilie Pringle (2009) y basado en sus estudios dentro de la Tate Modern habla de que los artistas guía deben tener un concepto de la enseñanza no relacionado con la transmisión de conocimiento. Y sí más una labor de conducción a sus alumnos en relación a las obras de arte, donde se fomente una capacidad de análisis y proceso intelectual e interpretativos que pueden suceder. Según esta autora existen pocas investigaciones que incidan en la percepción de los artistas cuando se enfrentan a estas situaciones y las habilidades que deben tener en relación a su labor. De la misma forma en su libro *We did stir things up. The role of artists in sites for learning* (Pringle, 2002) a través de del análisis y entrevistas «han revelado unos particulares temas llave, los cuales reflejan la naturaleza del artista involucrándose con los participantes y la creatividad y actividades pedagógicas en las que ellos están comprometidos» (p. 8). Estas pueden resumirse en los siguientes puntos:

- El artista como educador, como un facilitador del intercambio de ideas y conocimiento a través del diálogo constructivo y donde el artista se convierte en un participante que aprende de forma colaborativa, más que con la idea del artista como un experto infalible.
- El artista como colaborador, donde a pesar de que el artista es consciente de la importancia de la posición de colaborador dentro del proyecto, asume que siempre no es posible, ya que el participante es responsable del proceso y objeto final, sintiéndose muy consciente de la necesidad de la colaboración para su producción.
- El artista como un modelo de rol.
- El artista se compromete con los participantes como un mentor o modelo de rol en tres caminos interrelacionados: primero ejemplificando un profundo nivel de compromiso con su propia práctica; segundo por la demostración de sus particulares métodos de trabajo y aproximaciones críticas y creativas; tercero por personificar el concepto de «artista capacitado». El modelo pedagógico de aprendizaje es relevante aquí (p. 9).
- El artista como activista social, donde debe posicionarse desde una perspectiva social y política habilitando a los participantes la posibilidad de tener voz para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.
- El artista como investigador, donde la relación entre su creatividad personal junto con un desarrollo colaborativo de trabajo en comunidad está cargado de elementos complejos de relación, por lo que sus procesos de adquisición de habilidades y aprendizajes un entorno creativo/educativo pasan por el compromiso de un proceso de investigación.

Las reflexiones de la investigación de Emilie Pringle, a través de las entrevistas con artistas que han formado parte de un proceso experiencial que relaciona su propia creatividad con un entorno pedagógico, arrojan luces y también sombras en su relación con el compromiso propio y la relación con las participantes. Si bien se considera que el artista como educador debe ser un catalizador de ideas que proporcione herramientas a los participantes para que puedan generar colaborativamente su propio pensamiento y creatividad de forma crítica y reflexiva, es posible la creación colectiva como forma de aprendizaje y acción objetual. En ocasiones la clave no reside en tomar la creación individual como un todo o nada, donde el artista o participante es responsable de su objeto, sino que la capacidad de comprensión y aprendizaje creativo pasa por asumir el proceso como una condición más importante que la relación objetual final.

De la misma forma la adquisición de habilidades y conocimientos por parte del artista no solo pasa por sus propias experiencias. No es suficiente y urge la formación, o mejor dicho la transformación de artista en un proceso de conocimiento de las prácticas

pedagógicas y su asimilación a través de programas creados al efecto, que ayude a poner orden, adquirir habilidades y obtener recursos para su puesta en marcha posterior en un espacio educativo compartido. La voluntad de autoaprendizaje y sensibilidad se sobreentiende, pero no es interiorizada y aplicada por todos los artistas, que en ocasiones por esa falta de capacidad y programas de transformación convierten los procesos educativos en prácticas unidireccionales y que acertadamente Emilie Pringle atribuye como error de base por parte del artista. Donde la visión moderna y mitificada de experto ejerce una función tóxica y alejada de una práctica integral necesaria en la práctica artístico-pedagógica de todos los participantes, incluida el artista-educador como un coparticipante más.

4.4.3.2.2.3. Factores psicosociales. Sentido de pertenencia, participación y transformación

La pertenencia es la condición número uno: «El estudiante no aprenderá a menos que ellos pertenezcan a ese aprendizaje» (Kalantzis y Cope, 2005, p. 43). Si en puntos anteriores se ha aludido a la composición de un lugar por parte de los participantes de una actividad artístico-pedagógica para lograr un sentido de pertenencia, su relación con el compromiso es fundamental cuando hablamos de comunidades de aprendizaje colaborativo. El participante debe que sentir que el aprendizaje es para ellos, que existe la posibilidad de amoldar y construir el contenido, que participan de la configuración del ambiente en comunidad y que este formará parte no solo de un ambiente más o menos diseñado para ello, si no que es construido para toda la vida de una forma reflexiva, crítica y autoconsciente.

La subjetividad e identidad del participante debe fundamentarse en el compromiso (Kalantzis y Cope, 2005). Los participantes deben involucrarse en el proceso de interacción a través de la participación, por tanto el contexto y ambiente tienen íntima relación con dicho proceso de pertenencia y está ligado en el caso que nos ocupa a procesos psicológicos como la emoción, vínculo, identidad o motivación y sociales en relación a la interacción de grupos. La educación y el arte como áreas de acción son, de los mayores sectores con capacidad de transformación, pero por otro lado son de los más difíciles de transformar (Cabrol y Székely, 2012). Sin duda en un contexto macro la educación se escapa a las necesidades particulares, por tanto consideramos en relación al afrontamiento a nivel micro que son propios de la presente investigación. La transformación pasa por una capacidad del participante de poder: modificar y ser comprometido y activo del espacio del que forma parte a través del consenso y el diálogo. Y por otra parte que dicha transformación conduzca a un proceso más profundo de autoconciencia y reflexión crítica como herramienta para producir pequeños cambios

en diferentes ámbitos de nuestra actividad y en la vida cotidiana.

Si atendemos a un espacio de creatividad y educación donde se enclava la presente investigación, Julián Betancourt (2007) nos ofrece esta reflexión relacionada con la transformación:

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza; personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana. Además, educar en la creatividad es ofrecer herramientas para la innovación. La creatividad se puede desarrollar por medio del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta tríada de pertenencia, participación y transformación, son constructos interrelacionales que componen el mapa de construcción vinculado al proceso vivencial, el contenido y el ambiente en comunidad, donde a través del compromiso y las metas comunes, dicha comunidad, alcanza un reto de construcción individual y colectivo que ayude a componer un ambiente de aprendizaje rico, inclusivo y significativo entre los participantes.

4.4.3.2.3. Las metas comunes como proceso colaborativo

Tradicionalmente los procesos educativos han sido interiorizados y asumidos a figurar de forma pasiva, memorizar y aprobar, pasar de ciclo educativo y volver a repetir esa lógica de nadar en círculos bajo el autoengaño de sentir que ascendemos en nuestra vida académica. Pero más lejos de la realidad, esos objetivos no resultan significativos, operativos e enriquecedores. En los contextos de comunidades artístico-pedagógicas que son foco de la presente investigación, es muy importante tener en cuenta las metas comunes. Para ello vamos a apoyarnos en primer lugar en ofrecer una diferenciación entre objetivo y meta propuesto por María Acaso (2010) y en segundo lugar ofrecer un acercamiento a la idea de meta común propuesta por Etienne Wegner (2011) y que él denomina empresa conjunta.

En primer lugar en los puntos relacionados con el aprendizaje colaborativo y su diferenciación con el aprendizaje cooperativo, cuando se configura una comunidad subyace la importancia de generar unas metas comunes, que sean compatibles y adaptables a las individuales, donde todos los miembros de la comunidad participen a través de un ambiente propicio para lograrlas. Los objetivos parecen un proceso obligatorio en las diversas áreas de educación que los profesores deben hacer frente, con unos estándares estipulados que hacen de guía y que resultan aplicados de forma general a los alumnos que normalmente no participan de este proceso previo. El diseño de

objetivos resulta una obsesión y junto con la evaluación, ocupa el mayor número de discusiones y bibliografía al respecto. La idea de aprobar exámenes como objetivo único hace que afrontemos de forma insuficiente nuestras formas de acción más ricas: autonomía, creatividad, participación, empatía, etc.

Oliver, 1967, citado en Eisner (1970) escribió:

El artista en el aula no es ni frecuente ni, de hecho, particularmente valorado. El alumno se resiste a los planes de estudio establecidos, los cual crea administradores nerviosos y padres temerosos, y muchas veces esta situación confunde a los chicos. Se les dice constantemente que la escuela es para los estudiantes, y no un lugar para que el profesor empuje a los caprichos de los favoritos. Cuando pequeños grupos de estudiantes ávidos se congregan en torno a él, se recordó que la escuela es para todos los estudiantes, no el deseo de unos pocos que ven algún valor perverso en conversaciones únicas (pp. 9-10).

Hace más de dos siglos que se creó la escolarización obligatoria por parte de Federico II de Prusia, más concretamente en 1793. Este intento de estandarización educativa que se expandió de forma rápida, albergaba unas premisas muy claras: el profesor es el símbolo de autoridad, por lo que la transmisión del conocimiento sería meramente informativa y propagandística con base en las consignas para las que los alumnos estaban siendo formados: para una sociedad industrial que precisaba de leales y futuros trabajadores que cumplieran con la función de operarios y funcionarios. Dos siglos más tarde, nuestra actual sociedad del conocimiento ha vivido y vive importantes cambios constantes en relación al trabajo, sociales y en la vida personal. Las dinámicas de interacción van mutándose y convirtiendo nuestra forma de conocer y transmitir el conocimiento en algo sustancialmente diferente a como lo hemos conocido, y como lo podían conocer en el s. XVIII. ¿Cómo es posible que nuestra educación se encuentre articulada a través de la evaluación y diseño de objetivos focalizados en premisas de la era industrial? Es por ello por lo que es muy importante trabajar con la idea de meta que con objetivos como posicionamiento epistemológico y práctico. En la educación artística esto ha sido diferente, ya que en primer lugar lo que se ha favorecido es la diferencia de resultados basados en objetivos expresivos (Eisner, 1970; Acaso, 2010).

Como se ha desarrollado de forma más concreta en otros puntos, la educación artística desde el prisma posmoderno, crítico y de cultura visual nos ofrece vías interesantes para un replanteamiento.

Desde la educación posmoderna nos lleva a construir relatos y deconstruir como sistema de análisis para desenmascarar el vínculo poder-saber y a apreciar la doble codificación. Por otro lado, la pedagogía crítica nos propone tres objetivos: la revisión de la memoria nociva, la necesidad de generar conocimientos críticos y el desenmascaramiento del currículum oculto. La

última tendencia educativa, la educación basada en la cultura visual, renueva objetivos de la acción educativa y nos sitúa en la encrucijada de la identidad y el entretenimiento. Como objetivos ineludibles debemos vincular la enseñanza en todo aquello que sucede fuera de los contextos educativos y que, de una manera u otra, configuran nuestra realidad (Acaso, 2010, pp. 203-204).

Se trata por tanto de redimensionar los objetivos orientándolos en otros caminos por explorar. Si atendemos a la definición de la RAE (2001), encontramos que se define objetivo como un fin o intento; y meta como un fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien.

María Acaso (2010) propone la siguiente diferenciación digna de tener en cuenta:

- Mientras que los objetivos son externos, alguien los fija por mí, las metas son internas: tienen que ver con los propios deseos que me marco como persona.
- Mientras que los objetivos son concretos, las metas son inconcretas (los objetivos son concretos, cerrados, circulares y acabados para poder ser correctamente evaluados. Como la finalidad de la meta no es la evaluación, las metas son generales, abiertas, elípticas, inacabadas).
- Mientras que los objetivos son lineales, las metas son rizómicas.
- Mientras que los objetivos son fácilmente evaluables, las metas no lo son. La finalidad de un objetivo es ser evaluado; la finalidad de una meta es producir un cambio en la estructura intelectual del estudiante, cambio en absoluto especificado, pues dependerá de los tres componentes del proceso, de los manifiestos ocultos.
- Mientras que los objetivos son autoritarios, las metas son democráticas.
- Mientras que los objetivos siempre han sido claros elementos de representación, las metas presuponen pasar a la acción, son performativas (p. 205).

Por tanto si se emprende una meta común, los agentes participantes (profesor/alumno) diluidos en un proceso horizontal pueden arrancar desde una posición de determinación por parte del orientador, pero sin duda deben atender a las necesidades de los participantes/alumnos. Aunque sin duda lo ideal resulta que esta meta sea en algún momento fijada o redimensionada por todos los agentes participantes en la práctica que vamos a llevar a cabo. Las metas deben ser reales, y deben afectar por ello a su vida más allá del contexto académico, ya que deben ser una experiencia participativa, positiva y con esencia transformadora. Pero sobre todo deben estar sujetas a parámetros flexibles de cambios.

Definir una empresa conjunta es un proceso, no un acuerdo estático. Produce relaciones de responsabilidad que no son solo limitaciones o normas fijas. Estas manifestaciones no se manifiestan como conformidad, sino como la capacidad

de negociar acciones de una manera responsable para la empresa [...] Una empresa conjunta es un recurso de coordinación, de comprensión, de compromiso mutuo; desempeña el mismo papel que el que desempeña el ritmo para la música (Wenger, 2011, p. 109).

Si extrapolamos las teorías más aplicadas a organizaciones propuesta por Wenger (2011) hacia comunidades artístico-pedagógicas, entendemos que sus mecanismos no se diferencian mucho y los puntos en común son altos, aportando un grado de profesionalización necesario en su construcción y dinámica. Junto con el compromiso mutuo y el repertorio compartido, la empresa conjunta que denominamos metas comunes proporciona una fuente de coherencia a la comunidad que va a llevar a cabo una práctica artístico-pedagógica de la índole que sea. Wenger (2011) presenta tres observaciones sobre la empresa que mantiene unida a la comunidad de práctica:

- Es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo;
- La definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla. Es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapen a su control;
- No es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica (p. 105).

Por tanto una meta común es un estado de negociación complejo en el que influyen variables personales, interpersonales e instrumentales para llevarlas a cabo. Lo cual exige un ejercicio de puesta en marcha donde podamos convivir con las vicisitudes y diferencias negociadas colaborativamente en pos de una continua redefinición si fuera oportuno por parte de la comunidad. La configuración y trazo de las metas comunes no debe focalizarse en un aparente fin objetual final que actúa como espejismo, sino que deben transitarse de igual manera en un acto procesual compartido que requiere una responsabilidad mutua entre los participantes.

El ritmo no es aleatorio, pero tampoco es una simple limitación. Más bien forma parte del dinamismo de la música, coordinando el proceso mismo por el que ésta llega a existir. Si se lo extrae de la acción de tocar, se convierte en algo fijo, estéril y carente de sentido, pero al tocar hace que la música sea interpretable, participativa y compartible. Es un recurso constitutivo inherente a la posibilidad misma de la música como experiencia compartida. Una empresa forma parte de la práctica de la misma manera que el ritmo forma parte de la música (Wenger, 2011, p. 110).

4.4.3.2.4. La construcción del (qué) contenidos y del (cómo) procesos

Los contenidos son en líneas generales la información que va a formar parte de una acción educativa. Dicha información compondrá un proceso de gestión, transmisión, uso, asimilación e incluso transformación del conocimiento que forma parte de la propia acción. Este conocimiento está sometido a una representación subjetiva por parte de todos los participantes, por lo que su idiosincrasia natural es la de ser dinámica y flexible. Este hecho asume por tanto que la incapacidad de generar metas fijas o evaluaciones estandarizadas en el tiempo, va en contra con la propia naturaleza que indicábamos anteriormente (Acaso, 2009), y que por tanto es fundamental entenderlo como un proceso dialógico y horizontal de elaboración por parte de los participantes.

Inicialmente los tipos de contenidos generales que forman parte de cualquier proceso de intercambio de conocimiento y transmisión de información son: contenidos orales/sonoros/audio, contenidos textuales y contenidos visuales (Acaso, 2009). Si partimos de la base de que los iniciadores de cualquier propuesta de acción educativa basan sus contenidos en unas temáticas y elementos previos que son lanzados a los participantes para que estos luego los hagan suyos y elaboren otros a partir de los mismos; entonces es muy importante analizar previamente que efecto pueden tener, y si son adecuados para el desarrollo de la propuesta que vamos a realizar. Se entiende que no existe propuesta idéntica, aunque la idea general lo sea, y por tanto no existen unos contenidos iguales, aunque sí comunes.

El contexto donde se sitúa la práctica, la cantidad de participantes, las temáticas actuales, la cultura visual subyacente en el momento de producirse la acción o los nuevos hallazgos por parte de los iniciadores de la propuesta, obligan a ser reflexivos en cada elaboración inicial de la misma. Y tener en cuenta la premisa de proponer que estos mismos sean transformados y gestionados por todos los participantes para construir un espacio común de intercambio de conocimiento. El contenido por tanto es transformable, compartido y redibujable en el tiempo y el espacio, por los propios participantes.

Pero más importante que el qué, es el cómo, que configura lo que entendemos como la forma propicia para que esa información actúe de forma acorde con la dinámica propuesta. Al igual que propone María Acaso (2009) utilizamos el término proceso, no solo por pertenecer a una u otra dinámica más instaurada de pedagogía tóxica como expone la autora, sino porque consideramos que el lenguaje actúa como elemento de concienciación, y la palabra «proceso» tiene un cariz más vivo y dinámico que la de «método», más estática, y con sentido de fórmula aplicable en diferentes espacios.

Se entiende que el trabajo de forma compartida hacia una meta común se dispone un

primer «cómo» para generar un «qué» más rico e integral en la disposición de los contenidos. Y esto imbrica directamente con una metodología general fundamentada en procesos particulares de creación de contenidos donde todos los participantes actúan para hacerla suya y componerlos. En contraposición a esta forma de proceder, se encuentra la transmisión de contenidos que «son los sistemas mediante los que el docente transmite literalmente la información al alumnado» (Acaso, 2009, p. 216) fundamentada en su vetusto estandarte de lección magistral como símbolo de un proceso tan inefectivo como individualista no dejando espacio al intercambio horizontal y el diálogo. Donde las jerarquías de poder anulan en gran medida los procesos psicosociales que consideramos fundamentales: sentido de pertenencia, participación y transformación. Este posicionamiento no deshecha de forma radical la transmisión unidireccional como único método, sino que la dimensiona en un espacio donde puede suceder siempre que está abierta la interacción activa y libre de los participantes que forma parte de ella. Y esto tiene mucho que ver con la capacidad del iniciador y orientador/res de la acción educativa, su posicionamiento y la relación que quiera establecer con su labor.

Dentro de un contexto de prácticas artístico-pedagógicas donde el ambiente y el aprendizaje colaborativo es parte fundamental para construir un entorno sostenible, se proponen una serie condicionantes que resultan favorables y para una creación compartida de los mismos en función de la experiencia que aquí exponemos en el caso del proyecto Bside y de las extraídas de proyectos afines expuestos en el marco teórico.

- Estructuras horizontales de poder.
- Atender al espacio como agente pedagógico.
- Fomentar la sostenibilidad emocional y motivaciones de los participantes que alberga la acción.
- Promover la creación y adaptación del espacio a las necesidades de la propuesta.
- Hacer uso de narrativas multidisciplinares.
- Construir un ambiente colaborativo de intercambio.
- Proponer y dejar abierta a la redimensión las metas comunes a alcanzar.
- Fomentar un ambiente cercano y accesible.
- Hacer uso de todas las herramientas de la cultura visual que favorezcan la composición de contenidos.

Sin duda estos aspectos subyacen a todas las prácticas educativas y más concretamente las que aquí se presentan. Atender de forma adaptativa e inclusiva a su desarrollo de forma que todos los participante perciban que son partícipes de un espacio construido

por todos. Sin duda atender a cada uno de los aspectos es una tarea que implica coordinación y posicionamiento por parte de todos, pero también proporciona un lugar más rico e integral donde poder transformar a partir de unos contenidos que no hacen más que actuar como canalizadores de sentido crítico y reflexivo en un espacio de transmisión democrática de la información.

4.4.3.2.4.1. Materialización e intervención: artefactos finales

La materialización de un artefacto artístico es la representación visual del proceso colaborativo llevado a cabo durante la acción educativa. El artefacto es la estructura visible para el espectador final que lo presencie, pero sin duda es la punta de iceberg que compone la configuración de un ambiente artístico-pedagógico. Dicho artefacto simboliza la meta común y la finalización del proceso donde la comunidad temporal termina su relación tal y como se había programado. O su transformación en una red comunitaria que se recicla físicamente o de forma ubicua a través de otras acciones que ya no pertenecen a ese espacio generado, pero son consecuencia del mismo.

Por lo tanto dicha materialización es propuesta o decidida por los agentes participantes y compone el final de camino de la comunidad, como una representación simbólica del proceso llevado a cabo. Aunque sea el aspecto más visible por parte del espectador externo, este es sin duda el aspecto más superficial de la práctica, que no el menos importante. Es por ello que si se considera que para poder comprenderlo y transmitirlo se tienen que incluir elementos procesuales de materialización en forma de publicación, piezas artísticas, cartelas, vídeos, etc., estos compondrán un cuerpo importante que deben ver la luz, aun sabiendo que en la base del iceberg siempre habrá una masa que en ocasiones ni los propios participantes llegarán a ver o ser conscientes en primer término.

4.4.3.2.5. Pos-acción educativa: evaluaciones y continuidades

Analizar y representar de forma cuantitativa los procesos educativos como último término es la forma tradicional por la cual se ha evaluado cualquier propuesta de esta índole. ¿Cómo valorar la evaluación dentro de un contexto autogestionado, de presencia libre y fuera del contexto institucional formal? Normalmente se tiende a valorar el rendimiento como elementos sometidos a pruebas que se fundamentan en la memorización sistemática de dichos procesos. Lo cual genera unos resultados poco efectivos a nivel significativo en el proceso no solo particular de lo experimentado, sino como forma de proceder a lo largo de la vida.

Las prácticas artístico-pedagógicas fundamentan su aprendizaje en un proceso compartido, horizontal y dialógico, donde sus contenidos son construidos paulatinamente entre todos. Por lo tanto ¿cómo valorar una forma tan flexible de aprendizaje? Y sobre todo ¿para qué? Alejados de la idea del certificado como posesión de una categoría jerárquica de posesión de poder, estas prácticas se distancian de un método cuantitativo y basado en el rendimiento para adentrarse en métodos de evaluación fundamentados en la valoración continua del proceso vivido (motivación, diálogo, debate, etc.) y el cumplimiento adaptado durante el proceso de la meta común consensuada durante el proceso.

En un primer término se trataba de evaluar al estudiante, eximiéndose de tal proceso al propio docente. Posteriormente se abogó por que este último estuviera sometido al mismo proceso. La evaluación anticipada, autoevaluación, portafolio, entrevista, evaluación compartida o cuaderno de bitácora (Acaso, 2009) han sido algunas de las técnicas utilizadas. Sin duda procesos útiles para generar datos diversos y heterogéneos que nos ayuden a profundizar en un análisis de proceso llevado a cabo por una acción educativa. Si entendemos las prácticas artístico-pedagógicas como experiencias compartidas donde el contexto de interacción es democrático, y donde todos actúan como participantes activos, entonces dicha evaluación debe estar consensuada por todos, y en cada caso en particular debe asociarse a los diferentes contextos que se han producido en el espacio temporal que se ha llevado a cabo. Sin duda podemos resumirlo en dos:

- Evaluación previa: una vez compartida la idea por parte de los orientadores e iniciadores de la propuesta, se puede evaluar inicialmente cualquier cuestión modificable antes de su puesta en marcha.
- Evaluación del proceso in situ: donde todos los participantes a través de estructuras dialógicas de consenso deben evaluar y analizar cómo está resultado la experiencia. Si esta evaluación y análisis se realiza in situ durante la acción, habrá margen para sus modificaciones y mejoras que anticipen y resuelvan posibles problemas posteriores, lo que hace más efectiva y participativa la acción.
- Evaluación a través de las metas comunes: una práctica artístico-pedagógica resulta de la realización final de un artefacto de creación colectiva. Este artefacto, su creación y su materialización final será una buena forma de evaluación. No vinculada a su mejor o peor ejecución, sino vinculada al hecho de haber trazado y cumplido unas líneas comunes de materialización donde todos han aceptado y consensuado.
- Evaluación pos-acción: una vez terminada la acción educativa se puede optar por diferentes técnicas cualitativas como la evaluación compartida o una posterior evaluación anónima individual para recoger datos que supongan un enriquecimiento

a través del análisis para futura mejora de las acciones. Estas pueden ser múltiples

La evaluación en estos contextos se entiende más que como un análisis frío basado en datos cuantitativos, en una oportunidad de construir un espacio compartido donde redimensionar propuestas, generar participación y educar en un entorno más democrático. La evaluación es un proceso más, y como tal no puede alejarse de los participantes si está posicionado de inicio en una cultura de comunidad donde cada hecho es compartido por todos su miembros. Es por ello por lo que la evaluación no es un hecho aislado y solitario ejecutado por el docente, sino que es una fase más del proceso que configura un ambiente de aprendizaje colaborativo en prácticas artístico-pedagógicas.

5. El territorio como contexto de acción artístico-pedagógica: el proyecto Bside

5.1. Orígenes y posicionamientos

En febrero de 2007 en una cafetería de Tirso de Molina de Madrid, dos compañeros fortuitos (Carlos Albalá e Ignasi López) relacionados con la imagen fotográfica como herramienta de reconocimiento y representación del territorio que les rodea (periferia norte de Madrid en el caso de Carlos y los arrabales de Barcelona en el caso de Ignasi) deciden iniciar una serie de encuentros con la idea de comenzar a generar proyectos con los que configurar prácticas artísticas colaborativas. La premisa inicial que les une es la de compartir formas de expresión común, investigar modos de representación posible y formas de comunicación en relación a temas íntimamente relacionados con el territorio y desplazamientos urbanos. Este comienzo tuvo la consecución de siete años de trabajo conjunto autogestionado y numerosas experiencias que han producido la redimensión y diversificación de un proyecto que a día de hoy se encuentra en fase de barbecho¹ y que trasciende de la presente investigación <<http://proyectobside.com/>>.

Se puede añadir a modo de definición que los proyectos que desde entonces hasta los días de hoy se han gestionado se engloban alrededor del concepto de territorio y de la interpretación crítica sobre la relación humana con los espacios y los lugares. Distintos procesos creativos y colaborativos se entrelazan a través de prácticas de investigación-acción, intercambios formativos de carácter horizontal como base para la coedición de publicaciones independientes que exploran las posibilidades del proceso editorial y la instalación expositiva in situ como forma procesual. Podemos definir tres áreas de esa actividad interrelacionada [Fig. 5.1]:

¹ Se denomina barbecho a la técnica por la cual la tierra se deja sin sembrar o cultivar durante uno o varios ciclos vegetativos, con el propósito de recuperar y almacenar materia orgánica y humedad, además de evitar patógenos esperando a que sus ciclos terminen sin poder volver a renovarse debido a la falta de hospederos disponibles.

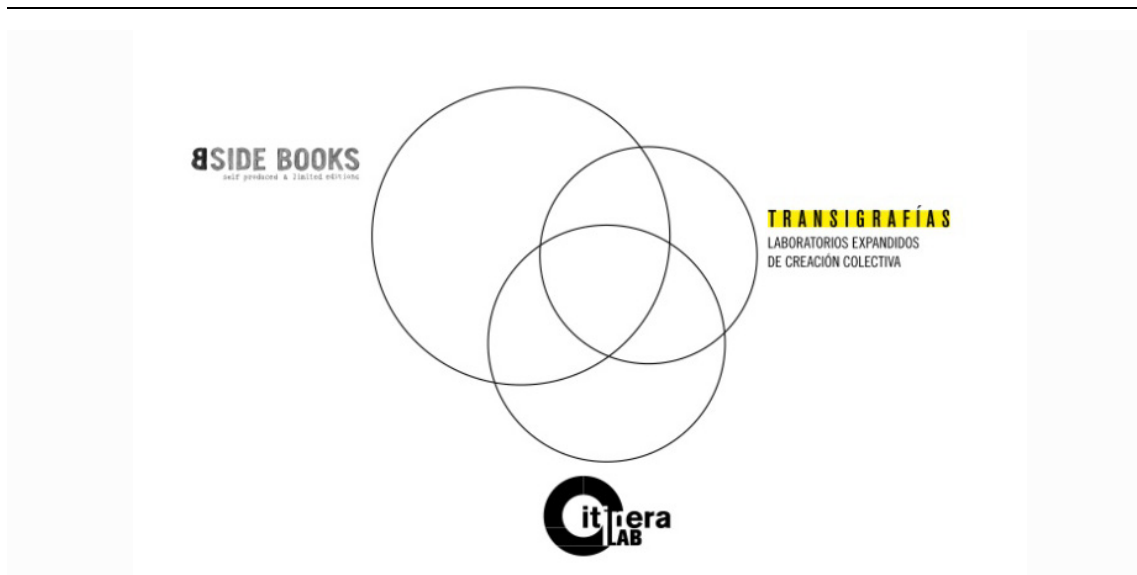


Fig. 5.1. Esquema de la estructura del proyecto Bside.

- Bside Books (Self Produced & Limited Editions) es un proyecto de experimentación colaborativa sobre distintos formatos y soportes de edición y publicación. se trabaja e investiga sobre interpretaciones y representaciones visuales del territorio y de los desplazamientos que lo configuran. Se entiende Bside Books como una plataforma que debe permitir la autopublicación y difusión de ediciones limitadas dentro de ese proyecto coral.
- Transigrafías y talleres expandidos de creación colectiva es una serie de talleres participativos y colaborativos que tienen lugar en territorios específicos. La finalidad de esos talleres es interpretar un trayecto de experiencia territorial a través de la fotografía, la documentación, el dibujo, las anotaciones, etc. y reconocer el acto de caminar y análisis de territorio como forma de conocimiento y como herramienta creativa. Se complementan con un proceso de análisis y debate. Mapas, atlas, edición fotográfica, y otros artefactos producidos se gestionan y editan colaborativamente para generar formatos de representación posibles a través de una publicación de carácter colectivo y/o de dispositivos expositivos.
- ItineraLAB es un espacio ubicuo de investigación-acción que se plantea a través de procesos interdisciplinarios relacionados con las transformaciones y desplazamientos urbanos y territoriales. ItineraLAB sirve de vivero de intercambio de ideas teóricas y experiencias previas o paralelas a las ediciones y proyectos visuales de Bside.

La gestión de los procesos culturales que se producen a través del cruce interdisciplinar de diversas áreas de influencia (artes y cultura visual, urbanismo, psicología ambiental, sociología, antropología o pedagogía), lo que implica un carácter colaborativo y

horizontal en el intercambio de conocimientos y acciones que se llevará cabo en cada intervención. Es indudable que es muy difícil generar un discurso totalmente horizontal en el intercambio y producción de conocimiento, pero es también indudable que dicha relación puede estar sujeta a continuas situaciones de negociación y mediación (Ellsworth, 2005). Estas relaciones lo son internamente (a través de la coordinación) y externamente (a través de agentes colaboradores y participantes en cada uno de los procesos).

Así mismo, el entorno en el cual se desarrollan carece de un espacio continuo (no dispone de un espacio físico de referencia, pero sí de un espacio dinámico de encuentros y formas conectivas virtuales) por lo que actúa en función de las necesidades y ritmo de las propuestas. Por lo tanto se configura el espacio como ubicuo, móvil, dinámico y efímero en cuanto a lugar de encuentro, cruce o intersticio entendido como comunidades de intercambio temporal o de proceso.

El proyecto Bside se fundamenta la autogestión como posicionamiento ideológico configurando con colaboradores y participantes estrategias, herramientas y métodos para la realización de propuestas e intervenciones. Y gestionando procesos adaptados y adaptables de autoevaluación, autodesarrollo y autofinanciación sostenibles. La autogestión se entiende con la idea por la cual la meta es el proceso de propuestas negociadas entre todos los agentes participantes de cada intervención-acción inmersos en espacios dialógicos de creación y colaboración.

Desde un prisma experiencial, el análisis de los componentes que forman la intervenciones pedagógico-colaborativas en relación a territorio que ha transitado el proyecto está determinado por lógicas propias, diversas pero complementarias en contenido, forma y método, dada la manera informal pero estructurada de llevarlas a cabo dentro de una comunidad.

No hay autogestión sin la presencia de la colaboración. La búsqueda de metas comunes, el desarrollo de lugares para el diálogo y la asimilación de distribución de roles naturales son fuentes de donde el proyecto se nutre para poder ser investigación-acción participativa al mismo tiempo. Este posicionamiento imbrica directamente con las prácticas pedagógicas colaborativas artísticas que proponemos donde entendemos estos posicionamientos con la necesidad de participar de comunidades de proyectos que pueda negociar entre ellos, en toda libertad, su estrategia pedagógica y sus preferencias de la forma más horizontal, equitativa y sostenible posible; siendo la investigación acción participativa un punto fundamental en su desarrollo.

En síntesis, las propuestas del proyecto Bside se sitúan en las relaciones intersticiales entre la cultura, la pedagogía y el arte con una focalización temática vinculada al territorio y sus dinámicas asociadas (desplazamientos, memorias tangibles e intangibles y procesos urbanos interrelacionados). Una propuesta que integra una pedagogía comprometida con lo social, sin por ello perder su carácter de práctica artística como zona de desarrollo individual y colectiva.

Los resultados finales actúan no son un espacio por recorrer (para los visitantes-

espectadores), sino un espacio por experimentar donde se produzca un intercambio (Bourriaud, 2006) y se perciba el proceso como meta. Para ello se sirve del site-specific en el lugar donde se produce la acción-taller como herramienta expositiva procesual atendiendo a lo que Bourriaud (2006) señaló como «dominio de intercambio» donde se ponen en juego criterios estéticos (forma), valor simbólico del mundo que se propone o la imagen de las relaciones que se reflejan. Y por otro lado el selfpublish como artefacto que se muestre «no solo como un mero depósito de imágenes y palabras, sino como un espacio de acción y creación» (Solomonoff, 2012, p. 30).

5.2. Líneas de acción y contextualización del proyecto

5.2.1. Marco temático y contextual: territorio y desplazamiento urbano

«¿Dispondremos un día de nuevos mapas que nos permitan orientarnos en el espesor de las situaciones construidas, y no solo en la infradelgadez de su superficie?»

Sebastian Marot

El marco temático donde se enclava el proyecto Bside en relación al territorio, su interpretación sobre la relación humana con los espacios y los lugares desde el prisma de prácticas colaborativas autogestionadas es resultado del vínculo directo con un contexto y unas transformaciones que hemos vivido en primera persona a través de dos fases bien diferenciadas.

La primera se enclava como habitantes y herederos en el epicentro de las transformaciones urbanas, sociales y políticas sufridas durante los años ochenta en aquella herencia de la España desarrollista y sus problemas derivados de la llegada masiva de inmigrantes desde las zonas rurales hacia las ciudades desde la década de los cincuenta. Esto trajo como consecuencia un aumento vertiginoso de las periferias en ciudades como Madrid, Barcelona o Bilbao principalmente (Cuesta, 2009). Esta explosión demográfica que casi duplicó su población en el caso de las dos grandes urbes, Madrid y Barcelona (INE, 2014) desde los años cincuenta a los años ochenta y noventa, la vivimos de primera mano a través de un prisma duplo de sobrepoblación en los asentamientos y colonias alrededor del barrio de Fuencarral en Madrid y la masificación sufrida alrededor de las casa de campo en Premià de Mar en Barcelona.

Estos cambios fueron documentados y recogidos en la exposición y publicación *Quinquis de los ochenta. Cine, prensa y calle* (CCCB, 2009) [Fig. 5.2] de la se fue participe en la investigación fotográfica de los Barrios de San Blás (Madrid) y la Mina (Barcelona). Una exposición comisariada por Amanda Cuesta y Mery Cuesta que, articulada a través de la mirada del cine quinquis de máximo apogeo de finales de los

años setenta y principios de los ochenta, y su cultura visual popular asociada (música, comics, ocio), reflejaba las transformaciones urbanísticas, sociales, políticas y económicas que sufría el país en aquel período.



Fig. 5.2. Imagen de la exposición Quinquis de los ochenta. Cine, prensa y calle (CCCB, 2009).

La segunda, más consciente y activa en cuanto a una mirada crítica, está anexionada a los diez años de burbuja inmobiliaria que sufrió España (1997 a 2007) donde la ciudad adquirió unas desproporciones económicas y territoriales que hicieron transformar el entorno urbano y la periferia en un modelo social tambaleante incrustado en las dinámicas tardocapitalistas. Esta dinámica se asocia principalmente a lo que Edward Soja acuña como «postmetrópolis» donde convergen procesos simultáneos de desterritorialización y reterritorialización, es decir, de desmontaje de realidades urbanas preexistentes y de recolonización de la ciudad con otras nuevas. Los primeros se caracterizan por el debilitamiento de la idea de lugar, de las comunidades sociales definidas territorialmente; los segundos por la aparición de una nueva espacialidad donde lo urbano es inseparable de lo no urbano, donde los límites entre el interior y el exterior se han difuminado, donde conceptos como «ciudad», «suburbio», «campo» y «área metropolitana» son difusas (Soja, 2008; CAAC, 2014). En otros términos más globales esto se refleja en el hecho que «en 2007, la humanidad era testigo de uno de los acontecimientos más significativos de su historia: la población que vivía en las ciudades sobrepasaba a la población que habitaba en las zonas rurales» (Álvarez, 2010, p. 7). En relación a esto Chambers, 1990, citado por Soja (2008), escribió:

La antigua separación entre un exterior «natural» obvio y un interior urbano «artificial» se debilita y tiende a colapsarse. Los referentes que alguna vez separaron firmemente a la ciudad del campo, lo artificial de lo natural, son ahora reproducidos de forma indiscriminada como signos y horizontes potenciales dentro de una topografía común. Este hábitat, la metrópolis, que constituye tanto una realidad imaginaria como un lugar real, se ha transformado en el mito de nuestro tiempo (pp. 53-54).

Instaurados por tanto en este contexto heredado y presente de relación personal vinculado a una serie de hechos globales de cambio y modificación de las dinámicas territoriales, que se encuentran en pleno proceso de transición desde el contexto urbano moderno al postmoderno, el interés por el territorio no es más que una respuesta multidimensional para la comprensión de dichos cambios y mutaciones producidas a nuestro alrededor pero contextualizadas con un cariz netamente global.

Este proceso evolutivo, que pasa por consideraciones por las cuales nuestra vida en entorno urbano ha aumentado notablemente, ha producido significativas modificaciones territoriales urbanas. El proceso de la disolución del campo con la ciudad, y el aumento de los espacios difusos periféricos ha generado sus propias dinámicas sociales y económicas basadas en mecanismos de control, uso y acotación relacionada negativamente con la globalización, el mercado y la competitividad. Este hecho ha aumentado el interés por parte de artistas y políticas sociales independientes en red ante una necesidad por comprender, representar, comunicar y buscar formas de acción interdisciplinar por las cuales los planes de urbanismo y arquitectura tuvieran presentes procesos que conecten con la vida diaria y necesidades reales, y a su vez ofrecieran a los participantes tomar parte activa de la creación de las formas urbanas y su procesos asociados (Zardini, 2008), que hagan transformar esa sensación instaurada por la cual ha incrementado «una falta de habilidad individual y personal para hacer y crear» (Illich, 1978, p. 30).

Mientras los arquitectos y planificadores urbanos en las pasadas décadas han descrito las grandes transformaciones físicas del territorio urbano en innumerables atlas, y los fotógrafos lo han fijado en nuevas imágenes, miles de acciones se han infiltrado en los intersticios del mundo urbano. Prácticas que crean una breve apariencia en ciudades de los años 60 y 70 han resurgido ahora, después de haber caído en la obsolescencia. Como un río oculto, ellos continúan fluyendo y re-emergiendo en nuevas fórmulas e inesperados lugares (Zardini, 2008, p. 15).

Bejamin Weil (2010) al hilo de esta reflexión escribe:

Una serie de prácticas urbanas han puesto de manifiesto los límites de un modelo autoritario de planificación urbana, intentando una reapropiación —discreta o de manera más visible— de un territorio cada vez más condicionado por el perfeccionamiento de un modelo fruto de la utopía utilitaria de la modernidad (Weil, 2010, p. 15).

Anidado en esta experiencia social, económica y política, se alzan en los últimos años nuevas formas emergentes de prácticas que se desarrollan fuera de las reglas del juego establecidas en la actual regulación del sistema territorial urbano. Prácticas que a través de la expresión artística, los movimientos sociales, las políticas pedagógicas colectivas generan desde la autogestión, espacios dialógicos heterogéneos de creación para conocer y representar el entorno como práctica artística colaborativa en diversos grados de acción concreta. «Resulta necesario desarrollar nuevas formas de comprender, tanto en términos prácticos como teóricos, los espacios de la ciudad que son empíricamente

percibidos, conceptualmente representados y realmente habitados» (Soja, 2008, p. 222) y de esta forma «lograr averiguar el funcionamiento no tanto del mundo como del instrumento de percepción del mundo (lo cual al fin y al cabo, resulta ser lo mismo» (Maillard, 2005, p. 11 citado en López Rodríguez, 2013, p. 91).

Proyectos expositivos relacionales paralelos: «Post-it city. Ciudades ocasionales», «Actions: what you can do for the city» y «Habitar. Redibujar el entorno urbano»

A la ya mencionada propuesta expositiva *Quinquis de los años 80* (2009) articulada a través de la cultura visual de la época, contextualizada en un territorio local dentro de España y que nos ha servido en términos de relación más directa al contexto social heredado dentro del proyecto Bside, resulta significativo añadir algunas pinceladas sobre tres proyectos expositivos que se vinculan directamente a los hechos y prácticas abordadas y que adquieren un cariz más global y que se realizaron en el época donde el proyecto comenzó a gestar y desarrollar su actividad.

En la primavera del 2008, el CCCB-Centre de Cultura Contemporània de Barcelona organizaba «Post-it City. Ciudades ocasionales» [Fig. 5.3 y Fig. 5.4], un acercamiento desde diversas fuentes y procesos de trabajos en un total de veinte ciudades diferentes donde recopilaron acciones en la cuales la premisa era generar ocupaciones temporales del espacio público de formas muy heterogéneas con la característica común de no dejar rastro alguno y de autogestionar las apariciones y desapariciones (CCCB, 2008). En su esencia muestra las posibilidades de las acciones como métodos de investigación-acción diversas para estudiar contextos sociales y urbanos tremendamente diversos en la línea de atender al uso más realista, cercano y minúsculo del espacio, alejado de la egolatría e intereses políticos megalómanos a los que nos tienen acostumbrados las planificaciones urbanísticas y sus arquitecturas asociadas herederas del modernismo.

La exposición gira en torno al concepto «Post-it City» ampliado del acuñado por Giovanni La Varra para designar «un dispositivo de funcionamiento de la ciudad contemporánea que concierne a las dinámicas de la vida colectiva fuera de los canales convencionales» (La Varra, 2001). Esta ampliación responde a una mirada más rica a nivel de formas de proceso y reflexión en relación a temáticas vinculadas con la reflexión compleja y conflictiva de la realidad urbana que nos rodea: identidad, multiculturalidad, inmigración, exclusión, planificación, reciclaje, sostenibilidad, participación e iniciativa ciudadana.

Asistimos a una progresiva y sigilosa identificación entre la libertad y la marginalidad, de modo que es ineludible idear mecanismos para rescatar a la primera y denunciar la segunda. La idea de post-it city no es más que una herramienta para ensayar esta exigencia (Peran, 2008, p 177).



Fig. 5.3. Imagen de la exposición «Post-it City. Ciudades ocasionales» (CCCB, 2008).



Fig. 5.4. Imagen de la exposición «Post-it City. Ciudades ocasionales» (CCCB, 2008).

En el mismo año, en noviembre de 2008 y hasta abril de 2009, se inauguraba en el Canadian Centre for Architecture, en Montréal (Canadá) una exposición llamada «Actions: what you can do with the city». Es significativo que esta exposición la albergase un museo sobre arquitectura pero con un abierto carácter por entender la comprensión de la mano del público ampliando el debate y el conocimiento horizontal en relación al arte de la arquitectura, su historia, teoría, práctica y lo que es más importante su rol en la sociedad actual.

En este marco se situó este proyecto expositivo, que iba de la mano de «Post-it City» en cuanto a su diversidad de países, acciones y relación sociopolítica con el entorno urbano como foco de atención.

«Actions: what you can do with the city» reúne las acciones que reinventan nuestra vida cotidiana y volver a ocupar el espacio urbano con nuevos usos. Nos centramos en el caminar, jugar, el reciclaje, y la jardinería. Andar significa restablecer las relaciones sociales. Jardinería como una nueva forma de producción que significa el cuidado por el territorio urbano. Reciclar significa pensar sobre los residuos de nuestra sociedad. Redefinir estas acciones es un trampolín para imaginar nuestras ciudades a través de diferentes líneas. Jugar significa tomar posesión de la ciudad física y social en caminos creativos. El objetivo es encontrar dentro de estas acciones las herramientas para presentar nuevas prioridades en nuestra sociedad (cca-actions.org, 2008).

El común denominador de los creadores de las acciones son personas relacionadas con un malestar con ciertos estándares de la vida urbana contemporánea, con sistema predefinido que no deja espacios a la participación activa de partida, pero sí de forma independiente y con voluntad de comprensión y transformación como demuestran cada una de las acciones, ya sean practicando *parkour* en la acción n.º 32 «Walls turned into ground» [Fig. 5.5] como acto deportivo, poético y de subversión de trasladarse por la ciudad del grupo Pk512 en Montréal desde 2007 o extendiendo un paso de cebra móvil [Fig. 5.6] como acto reivindicativo de los peatones en la acción n.º 59 «Zebra protest pedestrian» en Kassel el 19 de mayo de 1993 donde los organizadores, estudiantes y seiscientos peatones cruzaron calles, callejones, patios o aparcamientos de coches.



Fig. 5.5. Parkour en la acción n.º 32 «Walls turned into ground». Uno de los proyectos recogidos en la publicación y exposición «Actions: what you can do with the city».



Fig. 5.6. Acto reivindicativo de los peatones en la acción n.º 59 «Zebra protest pedestrian» en Kassel el 19 de mayo de 1993. Uno de los proyectos recogidos en la publicación y exposición «Actions: what you can do with the city».

No responden a una acción unificada, ni a una visión absoluta de cambio, sino acciones que pretenden dar visiones alternativas de conocer y redefinir el entorno urbano y representarlo en diferentes formas de expresión y comunicación al mundo basadas en la imaginación y creación colectiva y social. Todas estas acciones pueden ser consultadas de forma interactiva en su archivo «Tools for action» <<http://cca-actions.org/actions-list>>.

Desde un prisma por el cual la arquitectura tiene un compromiso y nueva forma de afrontar sus intervenciones, mirando la construcción desde un prisma funcional, coherente, participativo y con un fuerte compromiso por crear espacios donde el ciudadano, el contexto y el entorno tenga un peso específico diseñado desde dentro hacia afuera. Bajo esa premisa se crea el proyecto «Habitar. Redibujar el entramado urbano» [Fig. 5.7 y Fig. 5.8], dentro del programa «Mediateca Expandida» del Centro de Arte y Creación Industrial LABoral de Gijón comenzado en otoño de 2009 y presentado en mayo de 2010 en una exposición y publicación afín.

Habitar nos brinda la perspectiva de toda una serie de prácticas que funden cartografía y visualización con nuevas exploraciones en el ámbito de la concepción y la representación de nuestra forma de habitar el espacio, sea público o privado, y de cómo nuestra relación con el espacio o el tiempo se ha visto modificada por la presencia cada vez mayor en nuestras vidas de la comunicación en red y por la importancia creciente de la experiencia mediada que dichas tecnologías traen consigo. Esta presentación de proyectos funciona como una *demo*, como un documental en 3D y, en ocasiones, como una exposición más clásica [...] Se impone la articulación de nuevos paradigmas que determinen un entorno más fluido y adaptable que tenga en cuenta las nuevas necesidades y preocupaciones de esas heterogéneas ciudadanías del presente que comparten un espacio común (Weil, 2010, p. 15).

Si tanto «Post-it City» como «Actions» están más centradas en la acción e intervención activa por parte de los habitantes que conviven y transforma la ciudad que no son más que reflejos que las necesidades en los entornos urbanos actuales, «Habitat» añade un contexto por el cual las redes de información construyen y transforman a través de los dispositivos nuestra idea de tiempos y nuestro sentido de lugar. Como describe la presentación de la exposición:

Se ven aumentadas por nuevas metodologías, que se emplean para medir, representar y mapear procesos dinámicos como el movimiento del tráfico o la actividad de las redes de telefonía móvil. Visualizar los patrones de uso de estos sistemas y mapear la vida de la ciudad amplifica nuestra consciencia colectiva del medio urbano como un organismo vivo. Arquitecturas blandas e invisibles para espacios sensibles y reactivos. (LABoral, s.f.).



Fig. 5.7. Entrada a la exposición «Habitat. Redibujar el entramado urbano» celebrado dentro del programa «Mediateca Expandida» del Centro de Arte y Creación Industrial LABoral de Gijón.

Así mismo es como describe su comisario José Luis Vicente que la propuesta pretende ser una especie de reportaje sobre hecho que tenemos muy presente por el cual está cambiando nuestra forma de construir, leer y representar las ciudades (Vicente, s.f.) en un momento donde la condición de vida urbana tras la masificación y migraciones a los entornos metropolitanos se ha convertido en la forma «natural» de vida actual contemporánea. Eso ha producido que actualmente debido a un cambio de paradigma social y de relación con los medios y dispositivos de la interacción, la ciudad se entienda más en términos de métodos de comportamiento y relación que en términos tectónicos de arquitectura como ciudades estructuradas físicas de construcción y planificación urbanística. «Nos hemos preocupado siempre que la ciudad era básicamente *hardware*, pero la ciudad la vemos cada vez más como *software*. *Software* que recorre sobre infraestructuras físicas» (Vicente, s.f.) donde la arquitectura se muestra como blanda y más trazable, pudiendo a través de metodologías y nuevos patrones hacernos comprender los comportamientos que operan en las dinámicas urbanas actuales y también pasadas.



Fig. 5.8. Imagen de la exposición «Habitat. Redibujar el entramado urbano» celebrado dentro del programa «Mediateca Expandida» del Centro de Arte y Creación Industrial LABoral de Gijón.

La prácticas que muestran los tres proyectos, se mueven en nuevos paradigmas a través del trabajo multidimensional (social, política, artístico, etc.) e interdisciplinar (arquitectura, urbanismo, psicología ambiental, antropología, artes visuales, etc.) donde convergen nuevas formas de análisis, participación e intervención en diferentes niveles para poder adaptarnos, conocer, reconstruir y redefinir la ciudad; así como también poder buscar modos de representación y formas de comunicación en relación a ella.

5.2.2. Modo de representación: imagen fotográfica

La imagen fotográfica ha sido la herramienta que ha articulado todas las propuestas artístico-pedagógicas que hemos albergado dentro del proyecto Bside. El vínculo a ella como autores y orientadores ha permitido explorar las capacidades del propio medio como modo autoral de expresión, así como herramienta de representación para construir artefactos publicables y expositivos en último término dentro de procesos de prácticas artístico-pedagógicas. Pero sin duda como proceso, ha supuesto una herramienta que ha permitido a los participantes reconocerse y reconocer el mundo que nos rodea a través de formas colectivas de creación. Y por otro lado trabajar con una herramienta muy vinculada a la cultura visual que ayudada a adquirir una posición reflexiva y crítica ante lo que representamos.

El uso de la imagen fotográfica adquiere un carácter artístico en primer término, más que informativo o comercial. Su uso es expresivo y como arte visual intenta en primer término generar una forma de conocer y representar el mundo extrapolable al espectador que lo vaya a presenciar ya sea mediante una publicación o una instalación expositiva en este caso concreto. En esta premisa subyacen otros componentes como son la idea de que a través del propio medio y producción, se pueda generar conocimiento reflexivo (del propio medio o por la temática del territorio) y autoconocimiento asociado

precisamente a su relación con componentes expresivos.

Este apartado no pretende hacer un recorrido histórico en relación a la imagen fotográfica como medio de expresión, ni tampoco desarrollar líneas teóricas que puedan hablar de su relación con el arte, su identidad, su actual situación, etc. Pero sí que se considera presentar una serie de elementos y aproximaciones a su idiosincrasia que sin duda ayudarán a enlazarlo con su función pedagógica dentro de las prácticas artísticas que componen las experiencias que proponemos en el proyecto.

La imagen es un sistema de representación mediado a través del lenguaje visual. Y este lo compone una serie de elementos muy presentes en la cultura visual e interacción social actual. Desde la educación es muy poco espacio de tiempo que se dedica a conocer su forma de mostrarse ante nosotros, su mensaje visual y su capacidad expresiva en un término más particular. Si atendemos este modo de representación como un proceso artístico, y no como un modo de información o finalidad comercial existen tres elementos fundamentales en su configuración: la realidad, el autor/autores y el espectador. Desde la perspectiva de la realidad, solo se puede atender a la imagen fotográfica como no real, como una representación de la misma que incluso puede hacerse más real que la misma realidad representada (hiperrealidad). Este hecho asociado al discurso que pasa de ser denotativo (objetivo, físico) a connotativo (nivel simbólico) a través del *punctum* (Fried, 2008) en íntima relación con el propio espectador, es donde se sitúa el uso que se hace de este medio como forma de representación y herramienta de trabajo.

A la relación entre el espectador que busca comprender la imagen que es representada por el autor, en vez de verse en ella como primer término de nivel de análisis, se explora la relación que existe entre convivencia de representaciones individuales en pos de un vínculo representativo común a todos a través de las diferentes formas de contextualización donde se sitúa la propia práctica. El medio se sitúa en un proceso interno de creación colectiva donde la tradicional individualización de la pieza representada deja paso a un proceso común de relaciones que procesan otras lecturas expandidas vinculadas a la propia visión individual, los lugares comunes de representación y una serie de procesos compartidos a través de la imagen como forma de reconocimiento.

El mensaje visual final en forma de publicación o exposición quedará en manos de un tercer autor que compondrá su visión común de los participantes en función de sus experiencias, sensaciones, estados o formas particulares de ver en ese momento en espacio y tiempo. Esta relación, este triángulo de representación a través de la búsqueda de espacios comunes a través del territorio, su representación colectiva y su posterior relación con el espectador es la manera que las experiencias que aquí proponemos han articulado la imagen fotográfica como forma de expresión y herramienta de un proceso colaborativo de reconocimiento y reflexión en un ambiente construido a tal efecto en comunidad temporal.

5.2.3. Formas de materialización: self-publishing y site specific

Self-publishing. Coedición colectiva.

El contexto de *self-publishing*, en términos integrales, se reconoce en el proyecto Bside como un escenario ideal y coherente para la experimentación, representación y comunicación de contenidos, así como una herramienta muy útil para trabajar en los talleres-laboratorios que llevamos a cabo.

Así mismo se considera una forma de hacer basada en el compromiso, independencia y autogestión que se mueve desde los procesos centrados en agentes verticales de creación de publicaciones hacia procesos horizontales donde las dinámicas están sujetas a compromisos interconectados más colaborativos entre los autores, editores, diseñadores, publicadores, distribuidores o lectores. De la misma manera obliga en contextos de pequeñas comunidades de proyectos a un posicionamiento y compromiso colaborativo hacia un movimiento alternativo con nuevas dimensiones a los modelos ya establecidos en relación al acto de publicar.

Si la competición es realizada por la definición y espacio de las características identitarias («mi ego es superior al tuyo»), en la cooperación la identidad se desvanece para dar lugar a otra noción social de colectivo. Si la competición pone el énfasis en la noción de autoridad, orden, superioridad, en la cooperación se admite que el resultado es siempre mejor a partir de la suma de las partes. Encontramos ambas lógicas en el fenómeno actual del “self-publishing” (Gonçalves, 2011, p. 24).

Si pretendemos dar una definición sencilla, el *self-publishing* como un proceso por el cual los participantes gestionan todas las fases de forma colaborativa por ellos mismos; desde los contenidos hasta la distribución. Cuando el proceso de *self-publishing* se adentra en contextos de laboratorios autogestionados de creación colaborativa generados desde dentro del proyecto general que proponemos, esta práctica adquiere todavía más sentido ya que «es posible “habitar” en las periferias de las instituciones, actuando en paralelo y con mayor libertad» (Balesteros, 2011, p. 9).

Diseñamos procesos de investigación-acción que tengan un firme compromiso por comprender la publicación construyéndola, canalizado a través de un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje de las prácticas independientes de coedición de publicaciones (en el caso de la editorial Bside Books) o a través de los procesos de materialización y creación en laboratorios colaborativos de creación colectiva.

Es importante para poder conocer y comprender este sistema y proceso de materialización identificar en primera instancia su universo terminológico o como describe Sofia Gonçalves (2011):

Una especie con diferentes nombres: auto-edición, edición de autor, independiente, experimental, marginal, edición propia, «underground», alternativa, «self-publishing», «small press», D.I.Y («Do it yourself»). Estos nombres, parecidos todos, parecen admitir una misma genealogía, hecha

simultáneamente de por la afiliación orgullosa y enfrentamiento generacional, producidos en movimientos de vanguardia (siempre entre la ruptura y el posterior acogimiento por el sistema) (p. 26).

Entendido el proceso de *self-publishing* también como estructuras independientes que aparecen y desaparecen en función de las dinámicas asociadas a su entorno histórico (ya sea político o económico) y que pueden poder convivir de forma interconectada al margen de procesos culturales institucionalizados establecidos. Pero con el firme compromiso ideológico y natural de formas procesuales con una fuerte identidad donde la publicación independiente busca sobrevivir, subsistir sin tener ambición por el lucro (Gonçalves, 2011).

Estas lógicas del *self-publishing* como parte importante de los laboratorios de creación colaborativa activan manifestaciones que implican un posicionamiento ideológico e independiente en la forma de representación, presentación y circulación del artefacto publicable. Y que se sitúan continuamente en una posición de desafío constante con los estándares de la producción cultural establecida en las prácticas artísticas actuales. Se muestran de forma afirmativa como acción de conocer y representar lo que rodea desde un territorio periférico (libre y al margen, pero no marginal).

Más allá de la búsqueda de nuevas estructuras sociales de cambio que se encuentran de forma tangible o intangible en el *self-publishing* y cualquier práctica al margen del sistema imperante, el ideario de expresión personal convive y se construye a nivel colectivo mediante como procesos de aprendizaje colaborativo fundamentales en la materialización del artefacto publicable. Es un proceso de socialización: gestión de roles, búsqueda de metas comunes, gestión de sensibilidades individuales o resolución de problemas. Y dentro de procesos de búsqueda de autoría compartida en formato publicación donde esta se convierte en una pequeña representación de una comunidad de proyecto de creación colectiva que ha transitado por espacios de relación con uno mismo, el entorno concreto y el tiempo de autogestión y cogestión hacia una meta común, donde los procesos individuales de autoría conocida como sublime e individual se ven dispuestos en intersticios de intercambio de conocimiento y acciones compartidas en una estructura temporal efímera dentro de pequeñas comunidades creadas para tal efecto.

La forma desdibujada de los roles que se involucran en la acción de editar/publicar, el diseñador como autor/editor/productor, y una comprensión del *workshop* como un modelo pedagógico paralelo al entorno académico y como catalizador de experimentaciones críticas y de generación de contenido. (Mannystuff, 2012).

En este ambiente, donde la idea es «poner las manos en la masa» mediante proceso dialógico horizontales de conocimiento y cocreación es donde se produce una participación activa de los propios participantes (estudiantes de artes plásticas, diseño gráfico y comisariado) y donde el papel del profesor es también puesto a prueba y donde el propio término no es el más indicado para denominar ese papel (Balesteros, 2011).

Sin duda este marco conceptual y de acción permite explorar las diferentes formas de materialización desde un paradigma de libertad donde experimentar procesos pedagógicos y artísticos relacionados con la creación colectiva. La publicación donde todos los participantes participan de cada una de las fases de creación a través de una distribución de roles no solo proporciona un conocimiento compartido más rico del medio, sino que nos ayuda a canalizar otros procesos de construcción creativa. Ser autoconsciente de la materialización pasa a aprender haciendo de forma reflexiva y crítica con el medio que estamos trabajando, y el *self-publishing* nos proporcionaba todas las herramientas para experienciarlo.

Site-specific. Instalación expositiva in situ

Se ha tomado prestado este término porque se considera que es el que más sencillamente se ajusta a la forma de materialización relacionada con la exposición colectiva que hemos llevado a cabo de algunos de los talleres-laboratorios en el proyecto Bside. Estas, en ocasiones se han compatibilizado y en otras ha sido centro de la acción de materialización por decisión propia de los participantes.

Site-specific designa la instalación expositiva de una obra o piezas artísticas en sintonía con el lugar donde van a ser instaladas, no pudiendo ser transportable la misma idea expositiva a otro lugar. Y si se realizara debería readaptarse conceptualmente y expositivamente de nuevo en función de las características del nuevo espacio donde será instalada. Este concepto proviene de un proceso de búsqueda alternativa desde los años 60 a la tradición modernista donde la pieza artística era transportable y nómada, solo pudiendo estar expuesta en espacios institucionalizados del arte como los museos. *Site-specific* propone una instalación in situ donde el trabajo fue creado en un lugar específico y podría solo existir en unas circunstancias concretas, no pudiéndose mover o cambiar. El lugar es una localización actual, la cual comprende una única combinación de elementos muy diversos que configuran su idiosincrasia (Know, 2004). Aunque el empuje inicial lógico fue crear exposiciones en espacios abiertos al aire libre, esta forma de hacer implica la adaptación de instalaciones dentro de entornos concretos relacionados o no con espacios expositivos más o menos institucionalizados con la producción cultural. El hecho de no ser transportable e itinerante tal cual fue concebido al espacio, nos propone el punto en común de dicha práctica actual.

El fenómeno indica un regreso a: tratar de rehabilitar la crítica asociada con el anti idealista, la anti comercial práctica de arte in situ de finales de los sesenta y principios de los setenta, lo cual incorpora las condiciones físicas de una localización particular como proceso integral de producción, presentación y recepción del arte (Know, 2004, p. 1).

Según Nick Kaye (2000) un trabajo *site-specific* «debe articularse y definirse el mismo a través de propiedades, cualidades y significados produciendo relaciones específicas entre un objeto o evento y la posición que ocupa» (p. 1). Minon Know (2004) añade que esta práctica está atada a las leyes de la física y que incluso siendo efímera continua teniendo una presencia. Más allá de con una combinación de múltiples elementos físicos (luz, textura, escala, etc.), los significados que produce en el proceso de creación

colectiva va más allá de lo físico, para imbricarse en una práctica con un alto grado de interacción donde el proceso es la meta de construir una pieza en un entorno con unas características dadas.

En este contexto a través de una materialización que compone una meta común; espacio, lugar, ambiente cobra un nuevo sentido de convivencia a la hora de desarrollar una propuesta de creación colectiva en un entorno particular. Su transformación a través de la composición de una instalación expositiva hace que la comprensión del espacio (no solo como agente pedagógico transformado en lugar) sino como forma de construcción expositiva, que sensibilice y proporcione una idea de transformación física que nos sirva como metáfora real de la que construimos desde paradigmas de interacción grupal a través de la configuración de un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Digamos que la elección de esta forma de actuación final junto con el *self-publishing* no es casual. La idea de configurar un espacio particular, de transformarlo a través de su comprensión y adaptación a una idea trabajada de forma colaborativa a través de procesos de creación colectiva, tenía sentido con los posicionamientos iniciales y contruidos durante las experiencias llevadas a cabo. En el caso de proyecto Bside, al formar parte de un proceso de comunidad temporal la configuración y la intervención en el lugar siempre son ejecutadas durante el mismo espacio-tiempo del taller-laboratorio. Y así mismo es el lugar donde se ha vivido el proceso donde van a ser realizadas. Este hecho acentúa aun más dos dimensiones relacionales con el espacio: una en la construcción de significados a través un ambiente propicio para el desarrollo de una práctica artística donde subyacen posicionamientos pedagógicos. Y por otro lado que es en ese mismo espacio, donde físicamente se va a intervenir y por tanto, extrapolamos esa idea de meta común que a su vez que es material (publicación y exposición) o de proceso interno individual y colectivo (a través de estructura dialógicas y de relación significativas).

5.3. Desarrollo de proyectos

5.3.1. Características generales y premisas de las intervenciones

Las dos propuestas prácticas de intervención de la presente investigación se configuran a través de una serie de premisas y posicionamientos iniciales.

- Adaptable y flexible como premisa

Se entiende un taller como una acción pedagógico-participativa en la cual la premisa es la de generar dinámicas adaptadas dependiendo de las condiciones particulares de espacio-lugar, tiempo y características de los participantes en las que se suceden. Esto quiere decir que los laboratorios de creación colectiva al igual que Transigrafías, es un formato adaptable y flexible en cada caso que se realiza. No existe nada que permita repetirlo de igual forma en cuanto a variables dependiente del número de participantes,

lugar, materialización o recursos; así como durante el taller está sujeto a cambios en cuanto a sus dinámicas de grupo lo que le hace tener una idiosincrasia activa, viva y moldeable lo que le hace adaptarse según las circunstancias y las voluntades de los agentes participantes y colaboradores de la propuesta.

- Colaborador en su gestación

De la misma manera adquiere un carácter colaborador en cuanto que se cuenta siempre con el apoyo de otros agentes para que pueda ser viable, sostenible e independiente. Así mismo hace que sea más rico por la aportación de otros agentes, colectivos, estamentos participantes que proporcionan no solo soporte económico, logístico o comunicativo; sino que establece redes de colaboración y sinergias más allá del taller.

- Participativo en su metodología

Las experiencias propuestas pretenden dejar a un lado ejes unidireccionales en la transmisión del conocimiento para adentrarse en un territorio horizontal en el intercambio de experiencias y saberes. Por ello se apuesta por una metodología fundamentada en la configuración de ambientes de aprendizaje colaborativo y basado la búsqueda de metas comunes, interconectada a través de todos los participantes que construyen desde el principio su propia forma de acción para que de esta manera durante el taller se genere sensación de pertenencia y se incentiven las probabilidades de conexiones naturales entre los agentes participantes.

- Comunicativo en su materialización

Se considera que la meta es el proceso, y que ese proceso debe construir una meta basada en una acción comunicativa de carácter visual. La instalación de un artefacto expositivo o la de una publicación son las formas más comunes en las que el taller deriva en función de los recursos. Esta materialización se realiza en forma de autoproducción finalizada durante el mismo taller.

El conjunto de características artístico-pedagógicas que acompaña como denominador común en las dos versiones de talleres propuestos en la presente investigación y que desgranaremos con más detalle en cada una de las propuestas en particular serían las siguientes:

- Intercambio de conocimiento colaborativo como proceso creativo.
- El profesor como orientador/participante.
- Creación colectiva como materialización.
- Construcción espacial adaptado, permeable y redimensionable para la construcción de un lugar con un ambiente transformativo.
- Proceso de creación fundamentado en la creación de una comunidad temporal o grupo temporal expandida.
- La autogestión colaborativa sostenible como paradigma de configuración de las propuestas.

5.3.2. TRANSIGRAFÍAS caminar como práctica artística de conocimiento compartido

Transigrafías <<http://transigrafias.com/>> es un taller participativo en el cual se realiza un ejercicio de intercambio colaborativo experiencial por el entorno periurbano de un lugar concreto, con el fin de reconocer, interpretar, documentar y representar trayectos no planificados a través (o auxiliados) de la fotografía, del acto de caminar (pero también escribiendo, dibujando, material sonoro, audiovisual, o recogida de objetos).

El taller se complementa con un proceso de análisis y debate (mapas, atlas, edición de material recogido durante el trayecto) que, junto con la valoración colectiva, nos conducirá a ejecución de formas de representación eficientes y colaborativas en el formato oportuno en función de la dinámica, tiempo o lugar donde se emplaza el taller. La forma final de difusión de los resultados será una edición autoeditada o una instalación expositiva in situ, con la finalidad de que los participantes puedan plasmar el proceso de conocimiento basado en el acto de caminar, observar, registrar y representar lo percibido y vivido durante el proceso.

El concepto transigrafía está ligada a la palabra transurbancia (del latín trans, «a través», y urbis, «ciudad»), término que acuñó el arquitecto Francesco Careri (2009) perteneciente al Grupo Stalker para denominar una práctica estético-científica que recorre los márgenes internos de la ciudad permitiendo comunicaciones inéditas entre los espacios urbanos vacíos y llenos. Una acción estética de búsqueda que tiene que ver más con un deambular por zonas urbanas que no son ciudad, pero que le pertenecen a ésta, aquello que llamamos periferia, margen o límites de la ciudad.

Si se afronta a pie, la metrópoli se convierte en un mundo inexplorado en muchas de sus partes, un mundo hecho de territorios caóticos, en el cual los asentamientos abusivos se sitúan junto a los yacimientos arqueológicos; las líneas de alta tensión y las autopistas se intersecan con los acueductos romanos; y las modernas ruinas industriales acogen una fauna y una flora que jamás hasta ahora habían habitado la ciudad. (Stalker, 2014).

Transigrafías nace como un concepto interdependiente e interdisciplinar y creado a partir de experiencias y proyectos de autoría personal (Periferia, 2007; From nowhere Onwards, 2009; Fault, 2012) o compartida (junto a Ignasi López) en relación al andar, el territorio y modos de representación visual a nivel de instalación expositiva en el caso de «Nostalgia periurbana» (BCN Producció, 2008) o «Zoo» (Casa de España en Roma, 2011) o en formato de publicación autoeditada en el caso de *Evidence as men's place in nature* (Bside Books, 2010). De la misma forma estas experiencias individuales y colectivas se vieron enriquecidas por la actividad investigativa de itineraLAB como laboratorio de investigación-acción donde se puso en relación las prácticas artísticas y movimientos sociales en relación al territorio y sus desplazamientos periurbanos desde un carácter interdisciplinar (antropología, psicología ambiental, pedagogía, movimientos sociales, urbanismo, arquitectura, etc.), que fueron trazando y dibujando el

concepto en sí y el formato de taller como forma integral de acción colaborativa. Y por la creación de Bside Books, editorial independiente para la publicación de trabajos relacionados con el territorio y los desplazamientos urbanos.

Transigrafiar es transitar colectivamente a través de un espacio con la finalidad de una representación visual posterior. Creación gráfica a partir de la interpretación y el conocimiento producido a partir del acto de caminar, planificadamente o no (Albalá y López, 2011).

Entre los objetivos del concepto y la acción colaborativa del taller existe una relación de ideas progresivas entre:

- transitar/caminar
- percepción/registro
- análisis/interpretación
- debate colectivo/aprendizaje colaborativo
- representación/comunicación

A continuación vamos a ir exponiendo cada una de las propuestas y su consiguiente proceso, diseño, configuraciones y resultados.

5.3.2.1. Transigrafiás Granada

La primera experiencia de taller Transigrafiás se realizó dentro del marco del Festival Internacional de Fotografía Emergente Pa-ta-ta de Granada. El contexto y filosofía del festival se articula desde una posición de la fotografía como herramienta de transformador social, donde como práctica y herramienta de dinamización social tiene una función que va más allá de la expresión personal, sino como una forma de aprendizaje en relación con el mundo que nos rodea. El festival actúa como una plataforma plural y abierta, produciendo dinámicas sostenibles y cohesionadas a través de sus exposiciones, talleres, debates, encuentros o acciones sociales. El marco era un entorno ideal para realizar Transigrafía. Así mismo la ciudad componía un espacio de exploración transurbana muy interesante por su valor histórico y sus posibilidades de descubrimiento a través de los entornos que los turistas no suelen conocer.

5.3.2.1.1. Gestión, diseño y desarrollo de la propuesta

El taller se programó para ser realizado entre los días 27 y 30 de mayo de 2011 en la sede de la Fundación Albaicín, un lugar paradigmático espacialmente por sus vistas a la Alhambra de Granada desde el barrio del Albaicín. De la misma forma el contexto del festival nos permitía experimentar la herramienta fotografía a través de caminar y de prácticas compartidas de reconocimiento de la otra ciudad de Granada. El taller estaba

enclavado de forma independiente en el programa formativo propuesto por el festival.

En líneas generales el taller se definía como:

Transigrafías es un *workshop* participativo en el cual se realizará un ejercicio por la “otra” ciudad de Granada y sus periferias con el fin de reconocer, interpretar, documentar y representar un trayecto no planificado a través (o auxiliados básicamente) de la fotografía y del acto de caminar y compartir como forma de conocimiento. El taller se complementa con un proceso de análisis y debate (mapas, atlas, edición fotográfica, etc.) que, junto con la valoración colectiva, nos conducirán a ejecución de formas de representación eficientes. La forma final de difusión de los resultados del taller será una publicación.

A través de dos conceptos base ya nombrados en la introducción: transurbancia (Careri, 2009) y Transigrafías (Albalá y López, 2011), donde perseguimos unas metas relacionadas con el desarrollo y generar una comunicación gráfica a partir de la relación progresiva entre: transitar/caminar, percepción/registro, análisis/interpretación, debate colectivo, representación y comunicación gráfica.

Finalmente el taller se compuso de siete participantes junto a los dos orientadores. Antes de su comienzo enviamos un documento con todas las características del programa y material anexos que serviría como punto de apoyo previo a lo que nos disponíamos a compartir durante las sesiones.

Jornada 1/ mañana y tarde. Presentaciones y proyección introductoria.

Esta primera sesión actuó como iniciadora de un proceso más intenso. Es por ello que consideramos oportuno, dada la experimentalidad del taller en aquel momento, el no comenzar directamente como sucedió en posteriores talleres, y ofrecer un espacio más reposado de presentación y proyección de material relacionado con el caminar y la representación fotográfica del territorio en un espacio de diálogo compartido previo a la caminata. Para ello en un primer momento breve se explicó cuál era nuestra idea del taller, qué habíamos previsto compartir y cómo lo habíamos estructurado, esperando la opinión y motivaciones de los participantes para afrontar o ver si se podía ajustar algo que beneficiara la dinámica.

Una vez acabada esta sesión breve de mañana, se almorzó juntos antes de comenzar una sesión de tarde que estaba marcada por la proyección sobre las formas de interpretar y representar el andar y transitar por la ciudad y su periferia en la fotografía y la práctica artística desde Eugène Atget² hasta la actualidad. Así como la introducción a las cartografías como método de interpretar el territorio por parte de otros autores y colectivos. La proyección sirvió para contextualizar proceso de deambulación, desplazamientos y otras formas de representación asociadas. Finalizamos con un pequeño debate e introducción a la caminata del día siguiente.

² (1857-1927) Fotógrafo reconocido por su labor de recopilación documental sobre París.

Jornada 2/ mañana. Caminata compartida.

La segunda jornada la ocupó principalmente la ruta que se realizó de forma circular con una parada para comer en la calle de Molino Nuevo (distrito norte), un barrio con muchas dificultades socioeconómicas donde el festival colabora con un programa de aprendizaje de fotografía con chicos y chicas del propio barrio. Durante la ruta tratamos previamente de explicar y dar importancia a la interpretación, la narrativa y comunicación entre imágenes, conceptos y territorio. Y no tanto a la estética en sí de la propia imagen representada. Es por ello por lo que la técnica o el equipo es lo de menos. Era importante también llevar una libreta y poder hacer uso de las anotaciones o sensaciones que nos va produciendo la experiencia del recorrido [Fig. 5.9].



Fig. 5.9. Escena de la caminata compartida.

Jornada 2/ Tarde. Edición y pretransigrafías

La segunda fase de la sesión consistía en la formación de una dinámica grupal de la predicción de cada una de las imágenes de los participantes. Para ello en un ordenador se unían dos o tres personas para acompañar en la realización de la tarea con el fin de fomentar el diálogo, la cohesión y cooperación entre los participantes. El objetivo era la preselección de veinte o treinta imágenes (por cada participante) en función de la percepción del trayecto y de la intensidad comunicativa prevista por parte de cada participante.

Una vez seleccionadas e impresas las imágenes se trasladarán a un mapa del recorrido realizado, analizando zonas frías y calientes del recorrido en función de la percepción grupal de la ruta llevada a cabo. Este ejercicio nos ayudó a tener posibles pistas y generar un debate colectivo a través de lo representado en forma de imagen y su extrapolación cartográfica. [Fig. 5.10].



Fig. 5.10. Transcripción cartográfica del recorrido realizado.

Jornada 3/ Mañana. De las intenciones al esquema

Durante esta parte del taller cada participante desarrolló la idea de comunicación y una vez pensada, la impresión de fotografías seleccionadas y realizar su esquema de presentación para mostrar al resto del grupo. Una vez finalizado y después de un descanso cada uno del participante presentó a los demás su idea mediante la representación fotográfica y con un posterior debate grupal [Fig. 5.11]. Una vez se finalizó las presentaciones se dio la posibilidad mediante consenso de trabajar grupalmente en la publicación o de forma individual pero en un contenido colectivo. En este caso el proceso empujó a que fuera individual cada una de las representaciones de los participantes, pero con un sentido global y conjunto fruto de los debates y aportaciones de cada una de las fases.

Jornada 3/ tarde. Del esquema al proyecto y del proyecto al formato

Durante la tarde, se realizó una sesión de monitorización individual, conjunta y colectiva donde poco a poco cada participante iba componiendo su esquema dentro de un espacio publicable idéntico para cada uno de los participantes (una doble página A3) donde debían formalizar su proyecto [Fig. 5.12]



Fig. 5.11. Representación individual y debate grupal de cada proyecto.

Jornada 4 / Mañana y Tarde. Producción y preimpresión

Durante la sesión contamos con todos los participantes que pudieron asistir (era una sesión optativa) y se dejó configurada la publicación final que compuso el resultado material final del taller.



Fig. 5.12. Monotorización de los proyecto a nivel individual, conjunta y colectiva.

5.3.2.1.2. Resultados y conclusiones

El hecho de llevar a cabo una propuesta como Transigrafias por primera vez produce un número de conclusiones y resultados enriquecedores como aprendizaje, intercambio y configuración de futuras propuestas. Gracias a la organización del festival se generó

este pequeño audiovisual <<http://vimeo.com/25620814>> donde se puede parte de la dinámica y proceso del taller.

La publicación llevada a cabo [Fig. 5.13] resultó un ejercicio de frontera entre lo individual y la construcción común puesto que a pesar que componer una doble página cada uno, lejos de parecer individualista, el proceso a través del trabajo en grupos y los debates asociados a cada propuesta ejercieron un posicionamiento y punto en común en toda la publicación que cargó de coherencia el material final. La publicación fue producida con ayuda del festival y entregada a cada uno de los participantes. Se trata de una publicación de 23x33 cm y grapada, así como una versión online donde se puede ver toda la publicación al completo. <<http://issuu.com/bsidebooks/docs/transigrafias>>



Fig. 5.13. Publicación resultante del taller Transigrafías Granada.

Al ser una experiencia primigenia, supuso un acercamiento práctico de análisis de la forma de entender las prácticas artístico-pedagógicas adaptadas a un espacio de

intervención-acción concreto. Cabe reseñar un hecho destacado como fue la paulatina inclusión de los orientadores dentro de los procesos como unos participantes más. Aunque no fue tan evidente como se produjo en posteriores intervenciones, sí que se comenzó a introducir la idea por la cual los participantes, junto con los orientadores tenían la potestad de tomar decisiones en consenso durante las diferentes sesiones. Variaciones de tiempo, decisiones de procesos creativos, alternativas para la configuración de espacios entre otro, supusieron una primera aproximación a la inclusión de orientador como participante y el participante como agente activo en la toma de decisiones.

Este hecho hizo recapacitar sobre la posición como orientadores que están conduciendo de alguna manera el propio taller. Se concluyó que si se producía un proceso horizontal de roles, el desarrollo del mismo sería más colaborativo y rico al observar que los propios orientadores de la propuesta se incluían de lleno en el proceso. Este hecho fue puesto en marcha en el resto de intervenciones de forma más firme con unos resultados a nivel funcional y configuración de ambiente muy óptimos. Entendemos que este hecho, exponía los parámetros prefijados tradicionalmente de la autoría individual y compartida y transcendía los procesos jerárquicos en relación con las propuestas pedagógicas subyacentes que llevábamos a cabo. Sin duda el resultado fue fundamental para el desarrollo del proyecto y para la presente investigación.

Otro aspecto reseñable tiene relación con la autogestión que constató que la idea de configurar este tipo de propuestas alejadas de los programas formales y ámbitos institucionalizados precisa de un apoyo sostenible por parte de agentes colaboradores sensibles a la propuesta. Este hecho pasa por proporcionar el apoyo y relación estrecha a la hora de su configuración, no solo logística, sino de apertura ideológica y filosófica para llevarse a cabo en un contexto dado. En este caso la organización del festival nos proporcionó todo lo que se necesitaba, aportando ideas y respetando los espacios de independencia que requería la experiencia. Autogestionar un proceso no tiene relación con configurarlo de forma marginal, sino que se entiende que la autogestión educativa tal como se planteaba requería de una estructura de colaboración con unos agentes dispuestos a colaborar en un contexto sostenibles que supusieran unas condiciones idóneas para su supuesta en marcha. Un ejemplo significativo fue la participación activa de miembros de la organización del festival tanto como participantes del mismo, como la de proponer la inclusión de la caminata en un distrito de situación socioeconómica complejo donde pudiéramos dialogar con ellos, que formaran parte del taller de alguna manera y supusiera un enriquecimiento del mismo. Esta actividad nació precisamente de la colaboración activa de la propia organización.

El primer taller Transigrafía supuso un punto de partida para un desarrollo de experiencias posteriores en el mismo entorno conceptual de trabajo, que marcó una serie de hitos a través de aprendizaje e investigación-acción participante que marcaría un camino por recorrer donde la mutabilidad del proceso, la adaptación al contexto, la autogestión colaborativa y la continua redimensión de posicionamiento y hechos experimentales a nivel pedagógico iban a ser sus puntos de unión.

5.3.2.2. Transigrafías Reloaded

Después de 2 años desde la realización del primer taller de Transigrafías, recibimos un mail de Antonio Collados, docente de la Universidad de Bellas Artes de Granada y creador del proyecto LAB-TT, un laboratorio de territorios en transformación como experiencia docente de investigación.

De: colladosalcaide@gmail.com
Para: "info@ignasilopez.com" <info@ignasilopez.com>
Asunto: [Bside Books] info taller Universidad de Granada
Fecha: 3 de abril de 2013 11:50

Hola Ignasi y Carlos,

acabo de ver la info de vuestro taller en la Escuela Lens, y me he lanzado a escribiros porque me parece bien interesante. Me llamo Antonio Collados y soy docente en la Facultad de Bellas Artes de Granada. Tenemos un proyecto de innovación sobre temas de interés paralelos a los vuestros (<http://lab-tt.net/>). Y no se, así un poco temerariamente me lanzo a preguntaros qué posibilidades habría de que impartierais un taller aquí en Granada. Debería ser como muy tarde en mayo. Podríais dejarme un presupuesto de esto. Es que por eso os decía lo de temerario. Por las raquíticas condiciones en las que trabajamos y la capacidad presupuestaria que tenemos. Pero en fin, la cuestión es saber vuestras condiciones y ver qué capacidad tenemos de cubrirlas. Todo esto si estáis interesados.

Nada, por último felicidades por esos BSide Books, maravillosos!!

ac

LAB-TT busca generar relaciones verticales (entre diferentes niveles de formación) y horizontales (entre diferentes áreas de trabajo) dentro de la docencia de la arquitectura en torno a los parámetros determinantes en la configuración del territorio. Mediante la colaboración entre profesores de distintos niveles de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Granada en colaboración con agentes investigadores y alumnos de grado y posgrado, se configura una estructura académica con el objetivo de generar conocimientos y cuestionamientos que constituyan una masa crítica, que permita procesos de investigación a medio y largo plazo sobre los territorios en transformación (LAB-TT, 2014). Para ello se sirve de herramientas de intercambio de conocimiento a través de artículo, debates o talleres; así como la creación de artefactos expositivos.

Sin duda el contexto de LAB-TT forma de acción líneas comunes eran afines a nuestra propuesta de taller y filosofía de trabajo, pero en ocasiones los espacios temporales y la autogestión plantea problemas para la realización de los mismos debido a incompatibilidades de tiempos y sostenibilidad en la distribución de energías. Lo que provocó que hubo que retrasarlo en el tiempo para poder realizarlo con todas las garantías que merecía el marco que nos proponía Antonio Collados y su equipo de colaboradores.

De: bsidebooks@gmail.com
Para: colladosalcaide@gmail.com
Asunto: RE: [Bside Books] info taller Universidad de Granada
Fecha: 3 de abril de 2013 1:10

Buenos días Antonio,
Muchas gracias por tu mail y por la propuesta que envías!
Es muy halagador y motivador recibir propuestas así y más por parte de un proyecto como el vuestro. Lab-TT es muy interesante y realmente afín!
Para nosotros es realmente imposible para este año asumir más talleres por fechas y esfuerzo. Tuvimos que decir que no a uno en Barcelona por el mismo motivo.
Aun así nos encantaría, si es posible, plantear uno con vosotros para el próximo año.

Te comentamos igualmente el presupuesto:
Tanto para Granada (pa-ta-ta 2011), como para Barcelona, como Madrid, el presupuesto ha sido exactamente el mismo: 400 € netos para cada uno (somos 2) + alojamiento, manutención y transporte. La organización, en cada caso, asume los costes de la edición del fanzine final para que se lleven por lo menos un ejemplar cada participante.

Nos encantaría saber si es posible plantear esta posibilidad para el próximo año.
Sea como sea. Gracias y seguimos en contacto!
Un abrazo,
Carlos Albalá - Ignasi López

De: colladosalcaide@gmail.com
Para: ignasi@ignasilopez.com
Asunto:[Bside Books] info taller Universidad de Granada
Fecha: 1 de febrero de 2014 10:34

Buenos días Ignasi,
Quedó la conversación cortada. Nos sigue apeteciendo que estéis por aquí en Granada en primavera. Cómo lo veis.
Estamos justo desarrollando con LAB-TT y la editorial Ciengramos un proyecto sobre fotografía y territorio con una expo que se inaugurará el 13 de marzo y termina el 2 de mayo. Si aún seguís queriendo venir a Granada estaría muy bien desarrollar el taller entre esas fechas y pensar incluso la forma de visibilizar el trabajo del taller en la expo.
Ya me decís!
Antonio Collados

De: bsidebooks@gmail.com
Para: colladosalcaide@gmail.com
Asunto: RE: [Bside Books] info taller Universidad de Granada
Fecha: 3 de agosto de 2013 11:19

Hola Antonio,
Lo hablaremos con Carlos y te decimos algo. Él está fuera pero antes de fin de mes te comentaremos. Le pongo en copia igualmente.
Nosotros propusimos mayo básicamente por cuestiones climáticas. Pensábamos que para realizar una caminata de 5 o 6 horas a ritmo lento, realizando fotos, anotaciones, observando tranquilamente y activamente, etc, sería mas agradable realizar el taller en abril-mayo que no en enero-febrero. Esperamos a ver qué dice Carlos. Aun así, como

veáis. Tu conoces mejor el clima de Granada y sabes si es factible o no realizar un taller así en invierno en la calle.

Por otra parte, y a nivel de tempo de edición posterior, una vez realizado el taller, los resultados se pueden tener impresos en forma de folleto en una semana.

Te comentamos algo antes de septiembre.

Un abrazo y feliz verano!

5.3.2.2.1. Gestión y diseño

Finalmente el taller comenzó su gestión y diseño de forma paralela para realizarse los días 5 y 6 de abril de 2014 en el Instituto de América de Santa Fé (Granada). Transigrafías Reloaded sería un taller vinculado al proyecto expositivo «Lugares al límite. El paisaje en transición de la Vega de Granada» [Fig. 5.14] creado entre LAB-TT y el proyecto editorial Ciengramos, lo que proporcionaría un añadido muy interesante al propio taller ya que estaría vinculado a la Vega de Granada en el que se había trabajado por parte de la organización de forma activa, generando un vínculo no solo de aproximación investigativa; sino sociocultural y afectiva. Este hecho dotaba de mayor material de conocimiento y aproximación al lugar donde se iba a realizar la caminata y posterior trabajo de comunicación gráfica.



Lugares al límite

El paisaje en transición de la Vega de Granada

del 13 de marzo al 2 de mayo de 2014

Argider Aparicio
Cristina Beltrán
Javier Callejas
Domingo Campillo
Susana Delgado
Jorge Dragón
Navarro Herrera
Blas López Fajardo
Cecilio Puertas
Isabel Soler

Archivo LAB-TT
Archivo EEF
Atlas de la Vega Cercana



Instituto de América. Centro Damián Bayón
Plaza de España nº 2. Santa Fe. Granada
Miércoles a Domingo de 17:00 a 21:00

Fig. 5.14. Cartel de la exposición *Lugares al límite. el paisaje en transición de la Vega de Granada*.

Lugares al límite. El paisaje en transición de la Vega de Granada

Del 13 de marzo al 2 de mayo de 2014

Inauguración: 13 de marzo a las 20 horas

Instituto de América. Centro Damián Bayón.

Plaza de España nº 2. Santa Fe. Granada.

En esta exposición intentamos mostrar distintas estrategias con las que indagar y visualizar el impacto de las lógicas urbanas del capitalismo tardío en el paisaje en transición de la Vega de Granada. En este contexto, encontramos un conjunto de lugares al límite, en permanente estado de tensión ante los condicionantes que afectan a su devenir social y ambiental.

“Lugares al límite” se despliega en el Instituto de América de Santa Fe concibiendo sus salas como un laboratorio donde disponer los resultados de un conjunto de experiencias artísticas, docentes y de investigación desarrolladas durante varios años de trabajo en la Vega. Una serie de fotografías y artistas vinculados de maneras diversas a Granada, así como un conjunto de asignaturas de la Facultad de Bellas Artes y la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Granada -participantes en el proyecto de innovación docente Laboratorio de Territorios en Transformación-, han tratado de evidenciar, desde distintas perspectivas, los fenómenos y lógicas que están modificando este paisaje cercano.

El proyecto incluye además la presentación de un archivo documental o centro de recursos en proceso al que hemos denominado “Atlas de la Vega Cercana”, donde se recuperan y presentan documentos que ayudará a tener una visión más compleja del contexto de trabajo del proyecto. El mismo espacio de archivo permitirá celebrar actividades en las que pensar y trabajar sobre las hipótesis seguidas, como es el caso del taller Transigrafías (5 y 6 de abril) dirigido por los fotógrafos Carlos Albalá e Ignasi López [Bside Books], o algunos encuentros de reflexión con estudiantes.

El siguiente proceso de gestión era decidir conjuntamente: lugar para la caminata y formato de la materialización final. Para ello se propuso la caminata por la Vega de Granada, ya que iba necesariamente al hilo de las actividades paralelas de la exposición y proyecto que se habían realizado previamente. Una posibilidad de materialización era la de intervenir en otra sala del espacio expositivo [Fig. 5.15], por lo que abría la posibilidad de comunicación gráfica como intervención expositiva, como artefacto publicable o formatos híbridos. Esta posibilidad resultaba ser una variación en relación al primer Transigrafías que realizamos, en el cual la materialización estaba enfocada a una publicación desde el primer momento. Este aspecto era un reto y una variante interesante para poder generar un diálogo más cercano al contexto espacial donde se desarrollaba el taller y para poder poner a prueba un nuevo formato de comunicación que no nos habíamos planteado hasta el momento.

De: colladosalcaide@gmail.com
Per a: ignasi@ignasilopez.com
Tema: Re: [Bside Books] info taller Universidad de Granada
Data: 11 de febrero de 2014 09:50
Hola!,
estupendo.

Os adjunto plano y fotos del espacio...incluyo unas fotos de una expo anterior. Digamos que esa sala donde veis una lona con dos círculos sería la pared disponible para situar los trabajos del taller. En esa misma sala nosotros incluiremos un espacio documental, con mesas para incluir materiales, libros, dossier, etc. sobre el tema que tratamos. O sea, que podemos pensar en como intervenir ahí. Os adjunto el libro que preparamos sobre la misma. Pero por favor no lo difundáis. Así tenéis más idea de lo que preparamos. Si, lo del plano de Granada es sencillo, lo pido a los compañeros arquitectos que ellos lo tienen seguro.

Nos tendríais que devolver la propuesta de taller modificado o confirmado la que ya os pasé.

Desde dónde viajaríais hacia Granada? Es para presupuestar billetes.
Seguimos! Gracias,
Ac

De: colladosalcaide@gmail.com
Per a: ignasi@ignasilopez.com
Tema: Re: [Bside Books] info taller Universidad de Granada
Data: 11 de febrero de 2014 12:50

Hola Carlos también., como veis, el proyecto se centra en los espacios liminales de lo urbano y rural en Granada, y por este último en el territorio de la Vega.

Os comento, la sala de exposiciones se situa en la localidad de Santa Fe, a 5 minutos de Granada, está inserta en territorio Vega (<http://goo.gl/maps/xPR5P>). Os lo comento porque quizás pueda ser el territorio próximo de Santa Fe el que tengamos por "caso de estudio". Es solo una sugerencia, que ni yo mismo tengo clara, pero que os la comento. Lo decía porque quizás sea interesante ese vínculo estrecho entre el lugar donde expondremos y el contexto de trabajo del taller.

seguimos conversando,
muchas gracias por todo a los dos!,

ac

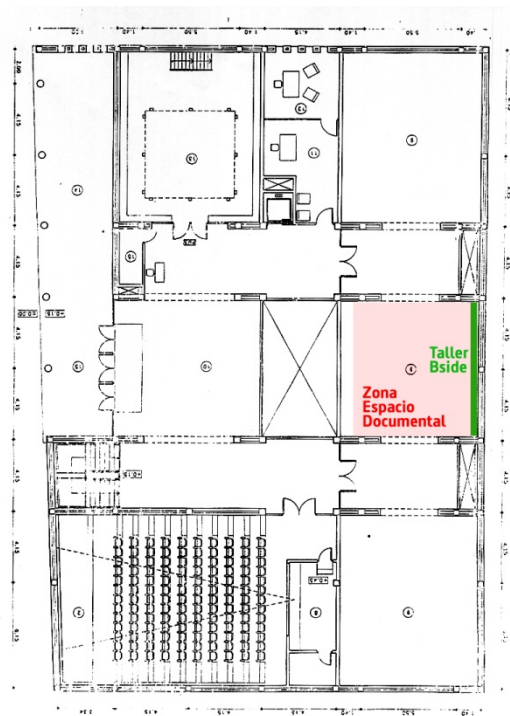


Fig. 5.15. Situación de la sala prevista para la intervención expositiva.

El siguiente paso era el de generar una comunicación para abrir el proceso de inscripción del taller. Para ello se elaboró una información completa que diera al participante interesado una idea global y completa del taller y en qué marco estaba situado conceptualmente y a nivel de actividad de creación colaborativa.

Transigraffias Reloaded (Santa Fe, 2014) es un taller vinculado al proyecto “Lugares al límite. El paisaje en transición de la Vega de Granada”.

INSCRIPCIÓN: 12 plazas

PRECIO DE LA MATRÍCULA: 20€

PROCESO DE INSCRIPCIÓN: Envía un email a hola@ciengramos.com con tus datos de contacto (Nombre y Apellidos y Teléfono) y una pequeña carta de presentación y motivación antes del 25 de marzo. El viernes 28 nos pondremos en contacto con las 12 personas seleccionadas para que hagan efectiva su matrícula.

Transigraffias es un taller participativo en el cual se realizará un ejercicio por el entorno periurbano de la vega de Santa Fe (Granada) con el fin de reconocer, interpretar, documentar y representar trayectos no planificados a través (o auxiliados básicamente) de la fotografía, del acto de caminar, anotar y compartir como forma de conocimiento. El taller se complementa con un proceso de análisis y debate (mapas, atlas, edición fotográfica, etc.) que, junto con la valoración colectiva, nos conducirán a ejecución de formas de representación eficientes y colaborativas.

La forma final de difusión de los resultados del taller será una edición autoproducida en el propio taller con la doble finalidad de exponerse en las salas del Instituto de América de Santa Fe en el marco del proyecto “Lugares al límite. El paisaje en transición de la

Vega de Granada“, donde los participantes puedan plasmar el proceso de conocimiento basado en el acto de caminar y observar.

Conceptos

Transurbancia: del latín trans, “a través”, y urbis, “ciudad”. Práctica estético-científica que recorre los márgenes internos de la ciudad permitiendo comunicaciones inéditas entre los espacios urbanos vacíos y llenos. Una acción estética de búsqueda.

(Francesco Careri – Stalker)

Transigrafía: Transitar colectivamente a través de un espacio con la finalidad de una representación gráfica o fotográfica posterior. Creación gráfica a partir de la interpretación y el conocimiento producido a partir de caminar, planificadamente o no. (Carlos Albalá & Ignasi López)

Objetivos

Desarrollar y generar una comunicación gráfica a partir de la relación progresiva entre:

- transitar/caminar
- percepción/registro
- análisis/interpretación
- debate colectivo
- representación · revolución
- procesos serendípicos
- comunicación gráfica – expositiva

Destinatarios

Este curso se dirige a todos aquellos interesados en explorar nuevas vías de conocimiento del territorio y de las posibilidades creativas del hecho de caminar, observar y fotografiar.

Material

Los participantes deberán llevar el siguiente material:

- Cámara digital o Iphone con cámara decente
- Libreta pequeña para notas
- Bolígrafo o lápiz
- Ropa y calzado cómodo, sombrero y agua para la ruta del sábado.

Fechas y Horario

5 y 6 de abril de 2014. 18 horas lectivas. Dos jornadas. | Sábado: 9 a 20 horas /

Domingo: 10 a 17 horas | Número de alumnos: 12 máximo

Profesores – dinamizadores

CARLOS ALBALÁ

Psicólogo social, Orientador Educativo y Autor, ha centrado su trabajo en el territorio periférico, poniendo énfasis en el concepto de límite a través de espacios interiores, lugares de recuerdo o sitios restituidos. Actualmente compagina su labor como orientador educativo e investigador, editor independiente y cofundador del portal de crowdfunding Kuabol.com

Así mismo es cofundador y coeditor junto a Ignasi López de la editorial independiente Bside Books, donde realizan proyectos que se engloban al alrededor del concepto de

territorio y el desplazamiento urbano, donde procesos colaborativos y de coedición se entrelazan a través de prácticas de investigación-acción, intercambios formativos de carácter horizontal y publicaciones independientes autogestionadas. Más información en su web: www.carlosalbala.com

IGNASI LÓPEZ. Fotógrafo, diseñador editorial y co-editor de Bside books.

Ha trabajado en fotografía sobre el uso del tiempo de ocio y su relación con el territorio y la identidad a través de formatos diversos, buscando los límites entre lenguaje visual, concepto y formato en medios de impresión industrial. Ha mostrado su trabajo en España, Gran Bretaña, Francia, Italia, Argentina, Costa Rica y USA. Fue contratado por el Centre National d'Arts Plastiques de Paris (CNAP) para crear un imaginario postal sobre la ciudad de Toulouse. En 2005 expuso en PHOTOESPAÑA y es autor del libro «Agroperifèrics», expuesto en el MNCARS, LE BAL y Arlès. Actualmente compagina su labor profesional como asesor y diseñador editorial con proyectos de autoría visual y comisariado. Más información en su web: www.ignasilopez.com

BSIDE BOOKS (Self Produced & Limited Editions)

Es un proyecto editorial independiente cuya filosofía es servir de plataforma para la autoproducción de libros y ediciones limitadas relacionados con el desplazamiento urbano y la visión e interpretación del territorio producido y/o transformado por estos desplazamientos.

Creado por Carlos Albalá & Ignasi López en 2011, Bside Books explora diferentes y cuidadas formas de materializar el trabajo de artistas en el ámbito de la publicación impresa. Más información en el web: www.bsidebooks.com

El taller finalmente se cerró con un número de quince participantes, tres más que el número que se había acordado en un principio, pero ante la solicitud de varias personas más se decidió ampliarlo y redimensionar la dinámica sin alterar la esencia de la misma. Con todos los condicionantes resueltos nos dispusimos a elaborar un documento interno para los participantes de los mismos, donde añadíamos la información previa de inscripción de nuevo, pero sobre todo recogíamos una serie de pautas de trabajo y asimilación conceptual que pasaba por comprender un poco en más profundidad dónde se situaba el taller en relación a la interpretación del territorio. Para ello se crearon dos formatos complementarios e interconectados: por un lado el mail y por otro el enlace a una publicación informativa interna de taller. Ambos recogían la siguiente información:

- Agradecimientos por su participación y recursos necesarios por su parte.
- Propuesta abierta de materialización.
- La función creativa del caminar como herramienta cognitiva.
- Una serie de conceptos añadidos.
- Frases relacionadas con la imagen, el territorio y el caminar como práctica estética.
- Un mapa de acciones históricas sobre el caminar como práctica estética.
- Una entrevista a Marta Dahó (comisaria de exposiciones relacionadas con la fotografía) realizada por nosotros (Carlos Albalá e Ignasi López) a Marta Dahó sobre el desarrollo teórico del proyecto itineraLAB.

- Enlaces relacionados con recurso afines al taller.
- Un mapa conceptual histórico sobre prácticas de expresión y representación a través de la imagen, la acción y el caminar. [Fig. 5.16]

De: bsidebooks@gmail.com
Para: colladosalcaide@gmail.com
Asunto: Ahora sí: Mail para los participantes del taller
Fecha: 31 de marzo de 2014 a las 11:53

Mail previo a los participantes:

Hola compañeras y compañeros!

Quedan 4 días para encontrarnos y empezar juntos el proyecto TRANSIGRAFÍAS [RELOADED] que hemos organizado con Ciengramos.

Estamos muy agradecidos de la buena acogida de la propuesta y muy convencidos de la calidad del grupo del cual vamos a formar parte.

TRANSIGRAFÍAS es un taller participativo en el cual se realizará un ejercicio por el entorno periurbano de la Vega de Santa Fe (Granada) con el fin de reconocer, interpretar, documentar y representar un territorio a partir de trayectos no planificados y a través (o auxiliados básicamente) de la fotografía, del acto de caminar, observar, anotar y compartir como formas y herramientas de conocimiento del entorno.

En el taller tendrá gran importancia el proceso de análisis y debate (mapas, atlas, edición fotográfica, etc.) que, junto con la valoración y debate colectivo, nos conducirán a ejecución de formas de representación eficientes y colaborativas.

El taller tiene la finalidad de crear una comunicación visual híbrida, a medio camino entre la autoedición, el proceso compartido y el formato expositivo en las salas del Instituto de América de Santa Fe en el marco del proyecto “Lugares al límite. El paisaje en transición de la Vega de Granada”.

¿Significa esto que vamos a participar en un taller-edición? ¿Vamos a crear un libro en formato expositivo? ¿o una exposición-libro?

Todo es posible. Todo se realizará en función de la dinámica del grupo de trabajo que ya desde el sábado formaremos.

La dinámica será mayoritariamente práctica, de creación y debate, por la cual cosa queremos enviar algunas informaciones previas con la finalidad de empezar la fase de documentación que consideramos como PRE-TALLER.

Creemos que en este taller pueden convivir tres tipos de interpretación del territorio:

1. Lugar común de convivencia e itinerancia (transurbancia por la Vega de Santa Fe de Granada) (a través de observación visual, social, histórica o antropológica)
2. Espacio propio de vivencia personal (de cada uno) (a partir de la psicología ambiental o psicogeografía *)
Físico-habitado
Recordado
Emocional / sensorial

3. Imaginado (reinterpretación, recreación)

Podremos descubrir y practicar alguna de las distintas funciones creativas** del caminar como herramienta cognitiva:

- 1- TOMA DE CONSCIENCIA
- 2- FORMA DE CONOCIMIENTO Y RECONOCIMIENTO
- 3- POSICIONAMIENTO FILOSÓFICO
- 4- PRÁCTICA ESTÉTICA
- 5- VEHÍCULO VISUAL

Adjuntamos un documento (issuu) con algunas citas, ideas y textos que creemos que son suficientemente sugerentes para ayudarnos a pensar el territorio y la imagen de manera conjunta y creativa.

http://issuu.com/bsidebooks/docs/transigrafi_as_2014dossier

Al final del documento encontraréis un mapa de referencias sobre algunas posibles formas de abordar esta simbiosis Imagen-territorio-paisaje***

NOTAS:

*La PSICOGEOGRAFÍA es una propuesta principalmente del situacionismo en la cual se pretende entender los efectos y las formas del ambiente geográfico en las emociones y el comportamiento de las personas. Una de las estrategias más conocidas de la psicogeografía, aunque no la más importante, es la deriva. Se relaciona con el urbanismo y con Guy Debord. Psicogeografía es también la percepción subjetiva del lugar, o lo que Yi Fu Tuan llama, en geografía humanista, sentido de lugar (*sense of place*).

**Entendemos CREATIVIDAD como el hecho de interconectar elementos no conectados anteriormente para un fin determinado.

Creatividad es abordar problemas o planteamientos a través de vías no exploradas, sin reproducir patrones.

Creatividad es pues interconectar neuronas de manera distinta a lo que hacemos normalmente.

***PAISAJE: En su libro de 1973 "El Campo y la ciudad" Raymond Williams escribió "el campo no es paisaje para la gente que lo trabaja". Y es que según la tradición cultural europea, el paisaje no es sólo un pedazo de territorio sino que se considera un constructo cultural; una representación mental y visual con la cual nos identificamos o que nos ayuda a entender nuestro entorno físico y cultural. El paisaje es, según esa concepción, un invento de la mirada externa. (Alain Roger, Joan Nogué, Augustin Berque,...)

Es por ello que se considera, a veces, que la cultura (o el culto) del paisaje no existe antes que los artistas comiencen a dejar su legado visual a la humanidad. Esa herencia nos ha influido para adoptar paisajes no vividos.

Algunos enlaces interesantes llenos de recursos sugerentes sobre temas afines

<http://lab-tt.net/>

<http://ciengramos.com/>

<http://caminaranarquista.wordpress.com/>

<http://eldeseodeandar.blogspot.com.es/>

<http://www.losvaciosurbanos.blogspot.com.es/>
[http://recorridosurbanos.files.wordpress.com/2013/02/careri-francesco_el-andar-como-pracc81tica-estecc81tica_2002.pdf](http://recorridosurbanos.files.wordpress.com/2013/02/careri-francesco_el-andar-como-practica-estetica-estecc81tica_2002.pdf)

Nos vemos el sábado a las 9 de la mañana en Instituto de América de Santa Fe (Granada) armad@s con cámara, libreta y las herramientas de observación que consideréis oportunas.

NOTAS IMPORTANTES: os pedimos si podéis traer algún pequeño objeto personal relacionado con vuestra idea de territorio.

También (importante) os agradeceremos si lleváis ordenador portátil. Sería necesario tener 1 ordenador para cada dos personas durante el taller. Podréis dejarlo bien guardado y vigilado en el Instituto de América de Santa Fe mientras dure la caminata.

Saludos y hasta muy pronto.

Carlos Albalá - Ignasi López
Bside Books www.bsidebooks.com

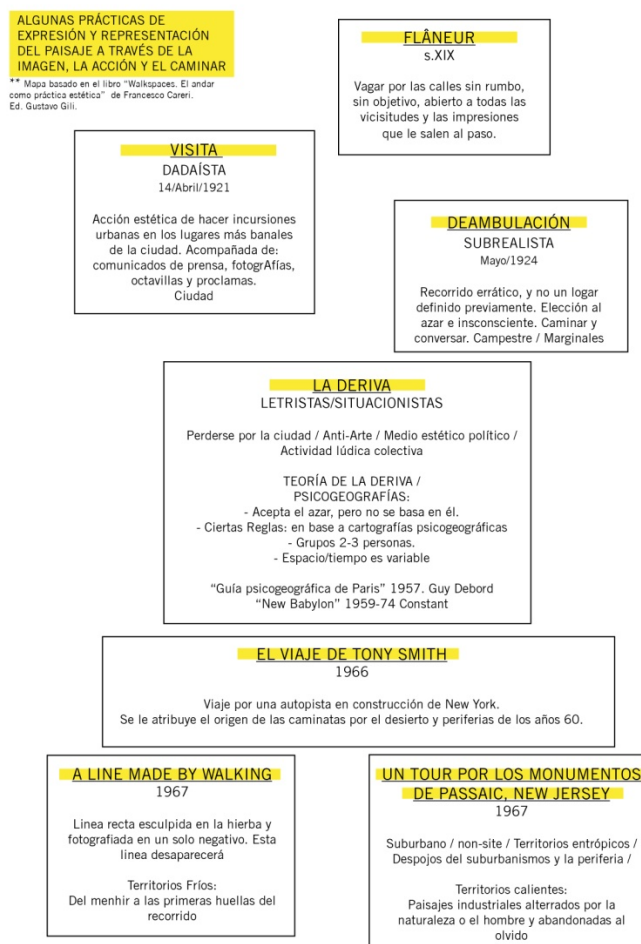


Fig. 5.16. Mapa conceptual sobre prácticas de expresión y representación del paisaje a través de la imagen, la acción y el caminar.

5.3.2.2.2. Desarrollo de la propuesta

Con todos los aspectos previos perfilados: espacio, tiempo, recursos, participantes y formas de materialización gestionada en sus diferentes posibilidades abierta de ejecución solo quedaba afrontarlo con la firme filosofía de dejar siempre espacios entreabiertos a una dinamización flexible a las circunstancias que sucedieran. Es por ello que se propuso un programa adaptado a las posibilidades y pensamientos previos que habíamos dialogado y acordado al contexto y características finales del taller pero siempre sujeto a una constante actividad de mediación que produciría que fuera vivo, modificable y revisable in situ, siempre que no alterara de forma antinatural las metas y procesos que nos habíamos marcado a priori [Fig. 5.17].

PROGRAMA Primera jornada. Sábado 5 de abril 9.0 - 10.0h En el lugar de partida de la caminata Presentación Carlos Albalá & Ignasi López. Presentación participantes. Introducción del Taller. Explicación del programa. 10.0 - 14.30h Ruta a pie. Derivas distintas en grupos de 2 personas desde Santa Fe para generar una red interconectada de interpretaciones de un espacio común a través de distintas rutas sin predefinir. Material: No ir muy cargados de equipo. Llevar agua, gorro y crema solar por si acaso. Cámara digital. Mejor compacta y pequeña* Libreta de mano tipo moleskine. Calzado y ropa cómoda para caminar. *En este taller, por su especificidad, daremos más importancia a la interpretación, el relato, la narrativa y comunicación entre imágenes, conceptos y territorio que y no a la estética de la imagen en sí. Es por esto que una cámara compacta sirve perfectamente. Se recomienda llevar una libretita por si alguien quiere tomar notas, hacer algún gráfico, etc. De la misma manera que si alguien quiere ayudarse de una grabadora de voz puede llevarla.	14.30 - 15.30h comida todos en Santa Fe Tarde 16.0 - 17.0h Selección y pre-edición express del material. Preparación de breve speech de cada grupo apoyados de un máximo de 5 o 10 imágenes (dibujo, mapa, etc) proyectadas mediante diplay o proyector. 17.0 - 19.0h Presentaciones por grupos de 2 y debate colectivo (cada grupo de 2: 1 relato). Objetivo. Predefinir relatos que el día siguiente permeabilizarán la interacción con otros. 19.15 - 20.0h Pre-transigrafía. Creación de una Pre-transigrafía: Mapa gigante mural (veremos zonas calientes y zonas frías de la percepción de la ruta -eso puede dar pistas sobre posibles análisis o propuestas posteriores-). Afinidades y presentación a la jornada posterior* Los docentes, observando los resultados previos, propondremos trabajos en común según afinidad comunicativa, estilística o formal de los mismos. La decisión final será de los alumnos.
Segunda jornada 10.0h Análisis colectivo de la percepción de la ruta a partir de dicha pre-transigrafía. Afinidades grupales* 10.30 - 11.30h De las imágenes al proceso. Desarrollo e impresiones de un atlas-esquema de proceso de trabajo por grupos de 4 participantes a partir de afinidades de ideas y relatos. 11.30h descanso 12.0 - 14.0h Continuación. Atlas y esquemas de trabajo en pared. Hibridación trabajo en proceso-formato expositivo. El proceso se expone. 14.15 - 15.45h comida	16.0 - 17.0h Del atlas a la representación. Seguimiento monitorizado y permeabilidad entre grupos. Tránsfugas intergrupos. Revolución total del formato expositivo y editorial a la vez. 17.0 - 18.30h Orden del Caos. Se genera un solo grupo. Se dividen roles para decidir formatos expositivos y de edición-documentación. Permeabilidad de roles y procesos serendipicos para hilar un sólo relato entrelazado. 16.0 - 17.0h Formato Edición- Exposición todo en uno. Ayuda y monitorización mediante Adobe Indesign para generar / maquetar la representación (combinación gráfica, fotográfica, textual...) que se decida grupalmente y que haya tiempo para desarrollar. FINAL NOTA: todos los participantes recibirán un material ilustrativo sobre el tema desarrollado, así como una proyección para su visualización previa antes del taller.

Fig. 5.17. Programa inicial adaptable de Transigrafías reloaded.

Jornada 1/mañana: presentación, bases y deriva.

Después de tener una conversación entre todos sobre la dinámica del taller y la propuesta que llevaríamos a cabo, propusimos unas pautas previas a la realización de la caminata a través de los límites urbanos de la localidad de Santa Fe (Granada) y su Vega. Las propuestas previas estaban asociadas los siguientes factores:

- Grupales: Se realizó una variación respecto al primer taller en la fase de deriva caminada que se adaptase mejor al número de participantes y las dinámicas de trabajo que se habían propuesto. Siendo catorce participantes finalmente se consideró oportuno utilizar un modelo aconsejado por las teorías de la deriva situacionista de los años 50 las cuales proponían un número máximo de dos o tres personas por grupos (Careri, 2005). Este modelo no interesaba tanto como posicionamiento histórico o metodológico al uso, sino más bien como una excusa fundamentada en la idea de poder implementar una dinámica de interacción acordes entre los participantes. Es por ello por lo que planteamos que los grupos se formaran por personas que no habían tenido contacto juntos antes (ya que algunos se conocían de la universidad) y pudieran partir de un grado 0 de conocimiento y vínculo entre ellos.
- Temporales: para la realización de la deriva caminada teníamos un tiempo estipulado más como restricción por la temporalidad del taller que estuviera en la franja justa de aprovechamiento en la información recogida en el acto de caminar. Para ello se acordó ocupar toda la media jornada del primer día del taller para focalizar en esta franja al máximo las energías. Cuatro horas (de 10.30 h a 14.30 h) compondrían esta actividad.
- Espaciales: la propuesta partía de realizar una deriva libre, que considerara la prisa de buscar los límites urbanos y que naciera en un punto A común a todos (Instituto de América de Santa Fe) para dejarse llevar por la intuición común hasta un punto B a decidir por todos miembros de cada grupo. Este punto B debía transitar de vuelta por el mismo lugar al punto A, revisitando los mismos espacios que habían sido transitados con anterioridad y recogiendo ya la diferente información.
- Propuestas de recogida de información acotada: para la actividad por experiencias personales y colectivas previas propusimos la idea que en ese primer recorrido del punto A al punto B, durante máximo dos horas no se generara ninguna recogida de información de cualquier tipo (fotográfica principalmente, anotación, sonido, etc.) con el fin de hacer un ejercicio de observación continuo y de intercambio compartido con los miembros del grupos. Esta forma de acción la consideramos importante en la medida que produce cohesión del grupo, focalizada y centra la visión de una forma más experimentar por los lugares que se transita, generando una comprensión mayor para que a la vuelta sea más efectiva la recogida de la información que considerase.

-
- Discurso común: finalmente propusimos a los miembros del grupo debían hacer una aproximación o discurso común sobre lo que iban a realizar posteriormente. Nada definitivo, pero sí a través de esa búsqueda común encontrar visiones compartidas e intercambio de sensaciones y conocimiento sobre lo que habían visto, experimentado o sentido. Este discurso pretendía generar cohesión, búsqueda de puntos de interés común y elaboración de discursos colectivos entre los miembros.

Una vez propuestas las condiciones y conocido a los miembros participantes, se repartieron los grupos [Fig. 5.18]. En este momento surgió un imprevisto con la baja de uno de los participantes que no podría acudir al mismo y una petición de dos participantes de no agarrarse al método propuesto en cuestión de conocerse ya que venían con la idea firme de trabajar juntos en este proceso. Una variación siempre es una oportunidad de ajustar y ser flexible. De esta forma, las dos personas que solicitaron esta petición trabajarían juntos y se crearían otros cuatro grupos de tres personas cada uno. Finalmente como dinamizadores (Carlos e Ignasi) y Antonio Collados como organizador responsable configuramos un grupo para realizar la actividad y de esta manera incluirnos de forma horizontal en el proceso sin perder en ningún momento la vista de la dinamización del taller, pero sí con la idea de diluirnos en el proceso, para participar de él de forma activa y poder comprender los procesos y dificultades que podría presentar el taller y así mismo disfrutar del mismo como unos participantes más. Por lo tanto la configuración final fue la siguiente:

- 4 grupos de 3 personas.
- 1 grupos de 2 personas.
- 1 grupo de 3 personas que conformaban los dinamizadores y organizadores.



Fig. 5.18. Presentación del taller y composición de grupos.

Antes de comenzar la salida se proporcionó a cada participante un mapa de la zona [Fig. 5.19] indicándoles la importancia de marcar o hacer el seguimiento aproximado por los

lugares y trayectos transitados para de esta manera poder mapear todos juntos en uno común a todos. Otra posibilidad presentada era la utilización de algún dispositivo GPS y sus apps correspondiente como por ejemplo *My Tracks* por el cual el seguimiento se realizaría a través del teléfono móvil.



Fig. 5.19. Repartición de mapas previos a la caminata.

A las 10.30h comenzó la deriva de cada uno de los grupos, que tendrían cuatro horas para trazar su trayecto, observar, registrar y poder ir encontrando líneas comunes. Los dinamizadores y organizador como grupo representaron su propia deriva y recogida a través de Google Maps como ejemplo de este [Fig. 5.20].

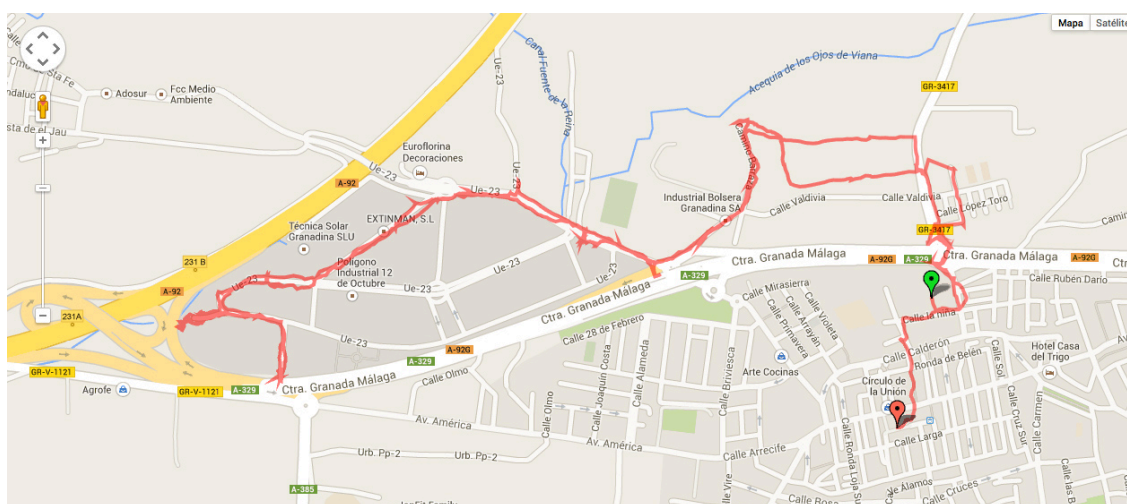


Fig. 5.20. Representación de uno de los recorridos recogido con una aplicación de móvil.

A las 14.30 h se juntaron todos en el punto de partida y después de una valoración breve

de la misma se almorzó todos juntos. Cabe reseñar en este caso que las actividades paralelas de convivencia al taller siempre son un buen momento para intercambiar opiniones, conocer mejor al grupo y trazar pequeños sondeos de sensaciones de las actividades que se van desarrollando. Así mismo cohesiona el mismo y se crean relaciones de intercambio informal de conocimiento que como sabemos son siempre positivas de cara al propio desarrollo del taller así como a entablar dinámicas posteriores.

Jornada 1/tarde: Pre-edición, presentación y pre-transigrafía

Tras la comida y ya en el Instituto de las Américas, se optimizó el espacio donde los participantes pudieran en cada uno de sus grupos desarrollar durante dos horas una serie de actividades [Fig. 5.21]:

- Volcar las imágenes de forma centralizada a un ordenador.
- Editar de forma colaborativa 24 imágenes representativas de cada uno en función del discurso previo que habían realizado durante la caminata.
- Hacer una edición final de 20 imágenes en total coherente con el discurso planteado y puesto en común por los miembros de cada grupo.
- Indicar en el mapa general el trayecto realizado en un color diferente por cada grupo.



Fig. 5.21. Desarrollo grupal de actividades.

Una vez pasadas esas dos horas que siempre son aproximativas (donde se sondeaba a cada grupo cómo van evolucionando, si necesitaban más tiempo o si se les presenta alguna dificultad), se finalizaba el día con una puesta en común de cada grupo al resto de participantes [Fig. 5.22]. Esto proporciona conocer qué ha hecho cada grupo, por qué, qué propuesta hace, qué dudas y dificultades les han surgido y dónde se está situado. Así mismo genera dos aspectos de la siguiente actividad como es la de un pequeño debate final y adelantar la siguiente dinámica que no se desveló a priori.

Una vez visionado el material y la propuesta de cada grupo, cuyos puntos clave se iban

anotando en un mural [Fig. 5.23] se abrió una ronda de intercambio de opiniones y sensaciones en relación con los vínculos que podría haber entre unos grupos y otros, la forma de afrontarlos y su posterior conceptualización discursiva. La diversidad heterogénea de acción, de afrontamiento era muy rica, lo que abría una vía nueva de continuación dentro del taller. La propuesta pasaba por que en un debate conjunto de todos los grupos fueran ellos los que por afinidades con otros grupos eligieran otros grupos para trabajar de forma conjunta en la siguiente fase del taller.



Fig. 5.22. Puesta en común de los trabajos.



Fig. 5.23. Debate y recopilación de conceptos clave.

Esta propuesta fue aceptada como buena y reto para seguir trabajando en un proceso de construcción, negociación y formalización junto a otras personas de otro grupo ya formado. Más lejos de producir (como podría haber sucedido) recelo ya que los grupos estaban ya configurados, la idea se acogió como una oportunidad de darle un giro más, de enriquecer el discurso y dialogar para la búsqueda (ya final) de una formalización en

el modo que fuera oportuno en cada uno de los grupos.

Es cierto que dentro del proceso de fusión de grupos, se decidió entre todos como un proceso de encuentros al azar más que de selección por afinidad como teníamos previsto inicialmente. En muchas ocasiones resulta fundamental un espacio abierto al diálogo y las decisiones compartidas para que todos sientan que son partícipes y transformadores activos del taller. En este caso la decisión sometida a votación y fue aceptada por la amplia mayoría produciéndose una elección al azar de grupos. En este caso la nueva configuración de cara a la jornada dos fue la siguiente: dos grupos de seis personas y un grupo de cinco personas, lo que configuraría tres discursos finales de formalización durante la segunda jornada del taller.

Jornada 2/Mañana: de las imágenes al proceso colectivo

La jornada de mañana del segundo día tenía como reto entre los dos grupos fusionados y constó de:

- Generar un discurso común.
- Revisión y reedición de material.
- Definir vías posibles de formalización.
- Preparación del material final para la posterior producción.

Tal vez este sea el proceso más intenso del taller puesto que sobre los grupos se produce el reto doble de generar un discurso común en un espacio de negociaciones y diálogos continuados hasta llegar a un consenso y el de coordinar esfuerzos en la preparación del material necesario y diseño de la puesta en escena. Es un ejercicio muy productivo donde se percibe cómo dichos procesos de negociación generan acuerdos tácitos y distribución de roles naturales en la distribución de las tareas.

Durante este proceso se produjo un hecho particularmente interesante en relación al espacio. Algunos de los participantes habían considerado que era bueno para esta tarea buscar el lugar adecuado dentro del lugar de trabajo el cual pudiera favorecer su dinámica, para ello cada grupo tuvo la libertad de generar sus espacios de trabajo común, entornos individuales y espacios de oxigenación compartidos. Las mesas y material se movían a un lugar base que a su vez creaba pequeños satélites espaciales en los lugares intersticiales entre los grupos para de forma natural hacer del espacio un aliado, un lugar donde poder disponer de la sintonía necesaria en la tarea a realizar. [Fig. 5.24].



Fig. 5.24. Espacios de trabajos grupales.

Jornada 2/Tarde: del atlas a la representación

Se comenzó con una sesión por la cual cada uno de los tres grupos debía exponer al resto sus conclusiones, su discurso común y sus propuestas de materialización y exposición [Fig. 5.25]. Ello proporcionó conocer el discurso de cada grupo, pero también las necesidades espaciales para así poder crear una distribución de espacio equitativa. Hubo en el debate propuestas y colaboraciones entre grupos, aconsejando ideas y proporcionando recursos que sirviesen de ayuda en la producción del material.

Se realizaron sin mayor problema las acotaciones espaciales y se comenzó el proceso de producción [Fig. 5.26 y Fig. 5.27], para ello no servimos de elementos muy artesanales *low cost*: tres impresoras de tinta, material de imprentilla manual, material de papelería, material básico para encuadernar una publicación y herramientas para poder utilizar en el montaje final. Comenzó el proceso de producción que nos llevaría al final del taller: la puesta en escena de los trabajos de cada grupo, la elaboración de cartelas explicativas y el título de cada una de las propuestas.



Fig. 5.25. Presentación de conclusiones grupales.

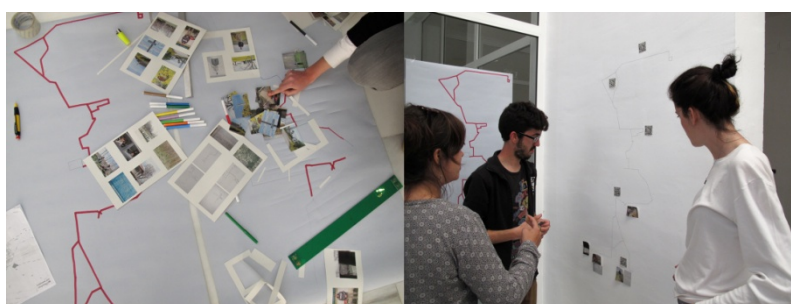


Fig. 5.26. Diseño y producción de la instalación expositiva.



Fig. 5.27. Diseño y producción de instalación expositiva.

5.3.2.2.3. Resultado y conclusiones

La experiencia atesorada en la primera edición de Transigrafías en 2011 supuso un avance en el planteamiento del taller en su segunda edición, casualmente realizada también en Granada pero en otro contexto completamente diferente de acción como fue el municipio de Santa Fe y su Vega. En primer término se propuso una intervención expositiva (*site-specific*) en el entorno donde se realizó el taller (Instituto de las Américas). Este hecho estaba relacionado con la idea de diálogo con la exposición «lugares al límite» que en ese momento se exponía en sus salas.

Por tanto sin dejar cerrada la posibilidad de configurar artefactos publicables, el proceso fue dirigido a conceptualizar, producir y exponer tres piezas expositivas en función de los tres grupos que allí se configuraron para desarrollar el taller de forma colaborativa. El resultado final fueron tres instalaciones expositivas [Fig. 5.28] y la producción de una publicación adyacente a su instalación en el caso de uno de los grupos, hecho que se diseñó dentro del espacio del taller, pero que terminó de producirse fuera del entorno del mismo [Fig. 5.29], creando una comunidad de proceso más allá del mismo. Sin duda todo un ejemplo de lo que en el marco teórico se expuso donde según Minon Kwon (2004) existe la posibilidad de producirse comunidades temporales y que estas se transformasen en comunidades de proceso. Esta situación se consideró un hecho importante puesto que la relación entre los participantes ha fructificado más allá del contexto taller creando sinergias colaborativas que traspasan sus puertas y se expanden de diferentes formas.



Fig. 5.28. Composición de las tres instalaciones expositivas finales.



Fig. 5.29. Publicación “derivario” fruto del trabajo posterior al taller de uno de los grupos.

Un primer hecho reseñable a modo de conclusión, fue la ausencia buscada de espacios de métodos en forma de lección magistral y la heterogeneidad de espacios configurados por los participantes durante el transcurso del taller. Estos aspectos fueron incluidos de forma natural, donde cada participante asumió la plena libertad para adaptar su espacio a su necesidad y donde el grupo experimentó una autonomía para desarrollar su experiencia caminada en relación a las metas comunes consensuadas. Si se facilita la autonomía comprobamos que la interrelación entre participantes es más efectiva e inclusiva más allá de los resultados artísticos que son puestos en juego como meta final.

Otro aspecto reseñable en comparación con la primera experiencia de Transigrafías, era el hecho de haber variado la dinámica de la caminata, con el fin de tratar conseguir una relación grupal más cohesionada dado las características y número de participantes. Resulta significativo el hecho de generar varios grupos y que sean ellos los que gestionasen su caminata y la relación con lo que iban compartiendo. Este aspecto no incide en el que hecho de que una forma de actuar sobre el proceso sea mejor que la otra, pero sí que resulta un aspecto que pone en evidencia el hecho por el cual no existe un taller con una fórmula fija y aplicable al otro, no existen dinámicas y pre-configuraciones estáticas. Cada grupo, precisa de una serie de herramientas que irán prefijándose previamente en función de sus características y enriqueciéndose por la experiencia, pero de la misma forma, debe estar abierto a su modificación en función de las dinámicas iniciales y el desarrollo que vaya aconteciendo. Ser capaz de adaptar herramientas o metodologías a cada circunstancia es la clave para producir un ambiente de colaboración adaptado a las necesidades y características de cada grupo.

La experiencia fue positiva en lo que respecta a la autogestión colaborativa a nivel organizativo, fue una confirmación de lo ya expuesto en la primera experiencia. Y el hecho de contar con la Universidad de Granada amplió la posibilidad e idea de que las propuestas autogestionadas pueden estar incluidas en programas adyacentes de formación educativa formal. Incluir programas alternativos, respetando su idiosincrasia, resultaría ser una opción a valorar de forma más estructurada y firme por parte de las

instituciones educativas de educación superior. Este hecho fue confirmado por el hecho significativo de contar entre los participantes con una mezcla de alumnos de la propia facultad, profesores de diversas facultades de bellas artes y otros participantes relacionados de formas diversas con la propuesta que estábamos exponiendo.

Finalmente la experiencia de Transigrafías Reloaded supuso una evolución adaptativa del primer taller y su enriquecimiento a través del descubrimiento en función de los participantes y el contexto de nuevas formas de trabajo colaborativo y configuración de ambientes artístico-pedagógicos para el desarrollo de prácticas de creación colectiva.

5.3.2.3. Transigrafías Huarte/Huerta

Insertado dentro del contexto del proyecto expositivo «Agroperifèrics» que se celebraría en el Museo de Arte Contemporáneo Huarte (Navarra) <<http://www.centrohuarte.es/>>, surgió la posibilidad de realizar una nueva propuesta del taller Transigrafías. «Agroperifèrics» de Ignasi López se publicó en primer lugar como libro en Bside Books (editorial independiente y autogestionada del proyecto Bside) en 2012 <<http://bsidebooks.bigcartel.com/product/agroperiferics>>. Posteriormente y junto a la colaboración de la comisaria Marta Dahó, se transformó en un proyecto expositivo multiformato en el cual, no solo se realizaría una instalación expositiva en dos centros (Museo de la Vida Rural en Tarragona y Centro de Arte Contemporáneo Huarte), sino que albergaría otras propuestas asociadas como: un espacio de documentación físico y on-line <<https://agroperiferics.wordpress.com/>>, una jornada teórica participativa y el taller Transigrafías.

El proyecto versa sobre una interpretación visual de la realidad que los «agroperiféricos» generan en el territorio y los imaginarios que la acompañan. Un reflejo de la importancia del individuo como constructor de lugares e inventor de paisajes. Huertos, espacios semiagrarios o/y postindustriales, mundo híbrido al límite de lo urbano (Centro Huarte, 2014).

Agroperifèrics es un proyecto artístico articulado a partir de un trabajo de campo de carácter esencialmente fotográfico realizado en huertas periurbanas del norte de la corona metropolitana de Barcelona entre 2006 y 2012. Ni mapa ni cartografía, el proyecto propone una deambulación por los mundos que conforman estos espacios de la mano de sus artífices. Lejos de considerar estos lugares suburbanos como una abstracción o una idea estética, Agroperifèrics pretende poner de manifiesto la importancia del individuo como constructor de lugares e inventor de paisajes. (López, s.f.).

5.3.2.3.1. Gestión y diseño

Durante la gestión previa, una vez asignada la convivencia espacial y temático en relación a la exposición «Agroperifèrics», se dispuso a concordar con el centro otros aspectos más funcionales con el devenir del taller. Se fijó el tiempo de ejecución de la

experiencia. Esta sería distribuida en tres sesiones del 10 al 12 de octubre de 2014, que correspondieron al viernes de 16.00 a 20.00h, sábado de 11 a 20.00h y domingo 12 de octubre: 11.00 a 14.00h. De la misma forma el entorno espacial que se utilizó para el desarrollo del taller fue la propia sala (como ocurriera en Transigrafías Reloaded) donde sería construida la instalación expositiva de los participantes. Una vez gestionado este aspecto se lanzó una convocatoria <<http://www.centrohuarte.es/actualidad/taller-colaborativo-transigrafias-huarterhuerta/>> de inscripción gratuita por parte del Centro con las siguientes características y cartel promocional [Fig. 5.30]:

Laboratorio colaborativo Transigrafías HUARTE/HUERTA
Taller colaborativo: caminar, observar y fotografiar
Del 10 al 12 de octubre

¿Cuáles son los límites de la ciudad, donde lo rural y lo urbano se entremezclan? ¿Cómo los percibo cuando paseo por ellos y cómo puedo transmitir ese conocimiento a través de imágenes? ¿Cómo crear de forma colectiva a partir de las mismas?

El Centro Huarte junto con Ignasi López, fotógrafo y editor y con Carlos Albalá, editor y orientador educativo, ambos cofundadores de Bside Books, te invitan a participar en un laboratorio colaborativo, en el que recorrer las huertas y el entorno periurbano de Huarte para participar en una creación conjunta.

Con las imágenes, mapas, apuntes, recorridos y el análisis de los participantes, se desarrollará una “transigrafía”. Se trata de una creación gráfica colectiva a partir de la interpretación y el conocimiento producido tras andar por un recorrido. El proyecto pone de relieve la importancia del individuo como constructor de lugares e inventor de paisajes.

El conjunto de esta acción de creación colaborativa formará parte de la exposición «Agroperifèrics», que se exhibirá en el Centro Huarte a partir del 17 de octubre.

¿A quién va dirigido?

Personas que deseen explorar las posibilidades creativas del hecho de caminar, observar y fotografiar, con la finalidad de plasmar el proceso de conocimiento colaborativo en una sala de arte contemporáneo, e interesados en analizar y debatir los usos del territorio en los límites de la ciudad y el desarrollo de modelos de huertos urbanos.

Fechas y horarios

Viernes 10 de octubre: 16.00 a 20.00 h

Sábado 11 de octubre: 11 a 20.00 h

Domingo 12 de octubre: 11.00 a 14.00 h

Metodología

El laboratorio-taller se plantea como una acción pedagógico-participativa con dinámicas adaptadas y flexibles, atendiendo a las condiciones particulares de espacio-contexto, tiempo y características de los participantes y el lugar en donde se llevan a cabo.

Material necesario

Cada participante deberá llevar cámara de fotos o móvil con cámara y cuaderno de notas. Previamente recibirán material visual y de lectura para poner en contexto la propuesta.

Inscripción

Inscripción gratuita hasta agotar plazas (15 máximo). Los participantes colaborarán en la realización de una Transigrafía para la exposición «Agroperifèrics» en el Centro Huarte.

Para inscribirte, pincha aquí abajo o envía un correo a participacion@centrohuarte.es



Fig. 5.30. Cartel promocional del taller Huarte/Huerta.

Una vez cerrado el grupo con quince participantes se envió un documento previo a todos los participantes que fuera de utilidad como aproximación inicial al contexto temático y procesual del taller. Este documento albergaba los siguientes contenidos:

- Bases conceptuales del contexto teórico del taller.

-
- Aproximación conceptual al contexto particular donde será realizado.
 - Premisas y bases pedagógicas de la propuesta.
 - Las metas a lograr en relación con procesos y materializaciones finales.
 - Destinatarios, tareas previas y material necesario.
 - Breves biografías de los dinamizadores y su contexto de proyecto.
 - Fuentes bibliográficas citadas.

El documento fue el siguiente:

TRANSIGRAFÍAS HUARTE/HUERTA

Transigrafías es un taller participativo en el cual se realizará un ejercicio por el entorno periurbano de las huertas de Huarte (Navarra) con el fin de reconocer, interpretar, documentar y representar trayectos no planificados a través (o auxiliados básicamente) de la fotografía, del acto de caminar, anotar y compartir como forma de conocimiento. El taller se complementa con un proceso de análisis y debate (mapas, atlas, edición fotográfica, etc.) que, junto con la valoración colectiva, nos conducirán a la ejecución de formas de representación eficientes y colaborativas.

BASES TEÓRICAS

Transigrafías. Andar como proceso de conocimiento y creación colaborativa

El concepto TRANSIGRAFÍA está ligado al de TRANSURBANÍA (del latín trans, «a través», y urbis, «ciudad»), término que acuñó el arquitecto Francesco Careri (2009) perteneciente al Grupo Stalker para denominar una práctica estético-científica que recorre los márgenes internos de la ciudad permitiendo comunicaciones inéditas entre los espacios urbanos vacíos y llenos. Una acción estética de búsqueda que tiene que ver más con un deambular por zonas urbanas que no son específicamente ciudad, pero que le pertenecen a ésta, aquello que llamamos periferia, margen o límites de la ciudad.

Transigrafiar es transitar colectivamente a través de un espacio con la finalidad de una representación visual posterior. Una transigrafía es una creación gráfica a partir de la interpretación y el conocimiento producido tras andar por un recorrido, ya sea previamente planificado o no.

El entorno periurbano como contexto espacial y temático de la acción.

La antigua separación entre un exterior “natural” obvio y un interior urbano “artificial” se debilita y tiende a colapsarse. Los referentes que alguna vez separaron firmemente a la ciudad del campo, lo artificial de lo natural, son ahora reproducidos de forma indiscriminada como signos y horizontes potenciales dentro de una topografía común. Este hábitat, la metrópolis, que constituye tanto una realidad imaginaria como un lugar real, se ha transformado en el mito de nuestro tiempo.

Edward Soja acuñó el término postmetrópolis, un concepto donde convergen procesos simultáneos de desterritorialización y reterritorialización, es decir, de desmontaje de

realidades urbanas preexistentes y de recolonización de la ciudad con otras nuevas. Los primeros se caracterizan por el debilitamiento de la idea de lugar, de las comunidades sociales definidas territorialmente; los segundos por la aparición de una nueva espacialidad donde lo urbano es inseparable de lo no urbano, donde los límites entre el interior y el exterior se han difuminado, donde conceptos como "ciudad", "suburbio", "campo" y "área metropolitana" son difusas.

El entorno y marco temático donde se sitúa el proyecto Bside y el taller Transigrafías particularmente, versa en esa relación con el territorio, su interpretación sobre la relación humana con los espacios y lugares desde el marco de prácticas artísticas y colaborativas.

Agroperiferia en las huertas de Huarte (Navarra). Contexto particular de la propuesta.

Los Lugares son centros de acción y de interacción. La noción de "lugar", así como la de "paisaje", va más allá de la materia física, y trasciende las cualidades tangibles, físicas y materiales, tales como tamaño, proporciones y rasgos. Los lugares poseen cualidades intangibles, que están basadas únicamente en las impresiones proporcionadas por las experiencias. La relación entre espacio y lugar es social: los espacios son transformados en lugares por los habitantes, a través de sus interpretaciones, sus interacciones sociales y su construcción a través de la experiencia.

Este taller, Transigrafías, se enmarca dentro de la propuesta expositiva «Agroperifèrics» llevada a cabo por Ignasi López y Marta Dahó, convirtiéndose en una parte integrante y complementaria dentro de la exposición, que tendrá lugar en el Centro de Arte Contemporáneo de HuArte del 17 de octubre al 31 de diciembre de 2014.

«Agroperifèrics» tiene origen en un trabajo de campo de carácter esencialmente fotográfico realizado en las huertas periurbanas de la corona metropolitana de Barcelona entre los años 2008 y 2012.

«Agroperifèrics» propone una deambulación por estos espacios de la mano de sus artífices. Sin la pretensión de elaborar una cartografía y lejos de considerar estos lugares suburbanos como una abstracción o una idea estética, el proyecto pone de relieve la importancia del individuo como constructor de lugares e inventor de paisajes. El eje discursivo de fondo se basa en la reflexión sobre los efectos de la era postindustrial en el territorio, pero el proyecto también plantea algunos interrogantes sobre los condicionamientos implícitos en la representación visual –en este caso, fotográfica– de un tema particularmente complejo como es la capacidad de autogestión en asentamientos informales por parte de personas, en su mayoría, jubiladas. En este sentido, las imágenes que integran este proyecto no obedecen al propósito de localizar o describir sus actividades, ni siquiera de retratar a sus protagonistas. Lo que se propone aquí es una interpretación visual de la realidad que los «agroperiféricos» generan en el territorio y los imaginarios que la acompañan, sin olvidar la perspectiva histórica y geográfica.

Complementariamente al proyecto «Agroperifèrics», Carlos Albalá e Ignasi López proponemos acotar el ámbito de acción e interpretación del taller Transigrafías en el contexto específico del municipio de Huarte en una propuesta que llamamos Huarte/Huerta. Huarte es el contexto que acoge la propuesta expositiva, pero es también un lugar especialmente relevante para poder generar un trabajo de interpretación complementario y geográficamente distinto. Y lo es por su enclave geográfico –limitado por una gran curva fluvial y sus confluencias y límites–, lo es por su situación periurbana dentro de la

metrópolis de Pamplona, con un reciente período de fuerte crecimiento urbano, por la rururbanización de algunas de sus áreas y por la tradición e importancia que mantienen las huertas en el municipio, ya sean particulares, familiares, cedidas por empresas o municipales.

Bases pedagógicas del proyecto Bside.

En los proyectos que configuramos desde Bside, entendemos un taller como una acción pedagógico-participativa en la cual la primera premisa es la de generar dinámicas adaptadas y flexibles, atendiendo a las condiciones particulares de espacio-contexto, tiempo y características de los participantes y el lugar en donde se llevan a cabo. Proponemos una metodología participativa y de aprendizaje colaborativo para poder adentrarse en un territorio horizontal de intercambio de experiencias y saberes. Creemos que la meta es el proceso, y que ese proceso debe construir una acción comunicativa: en este caso la instalación de un artefacto expositivo de autoría colectiva dentro de las salas del Centro de Arte Contemporáneo respecto a la interpretación colectiva de unos lugares inscritos geográfica y socialmente en Huarte.

Metas del taller. Procesos y materializaciones.

Desarrollar y generar una comunicación en forma de instalación expositiva “in situ” (*sitespecific*) * en el Centro de Arte Contemporáneo Huarte **, a partir de la relación progresiva entre:

- transitar/caminar
- percepción/registro
- análisis/interpretación
- debate colectivo
- representación · revolución
- procesosserendípicos
- comunicación gráfica – expositiva

Transitar el territorio para interpretar su geografía física y social como escritura de interpretación colectiva.

* Entendemos *site-specific* como una instalación expositiva “in situ” de una obra o piezas artísticas en sintonía con el lugar donde van a ser instaladas, no pudiendo ser transportable la misma idea expositiva a otro lugar. Y si se realizara debería readaptarse conceptualmente y expositivamente de nuevo en función de las características del nuevo espacio donde será instalada.

** La forma final de difusión de los resultados del taller será un artefacto comunicativo colectivo autogestionado por los participantes en el propio taller con la finalidad de realizar una intervención expositiva en las salas del Centro de Arte Contemporáneo Huarte en el marco del proyecto de *Agroperifèrics*.

Destinatarios

Este taller se dirige a todos aquellos interesados en explorar nuevas vías de conocimiento del territorio y de las posibilidades creativas del hecho de caminar, observar y fotografiar con la finalidad de plasmar el proceso de conocimiento colaborativo en una sala de arte contemporáneo. Se dirige también a quienes quieran trabajar el concepto de autoría de manera colectiva y colaborativa ya que consideramos que los trabajos colectivos o colaborativos deben producir resultados imposibles de conseguir a nivel individual.

Tareas previas:

Se recomienda una visita previa de prospección individual del territorio. Unas breves pautas o indicaciones de la finalidad de dicha visita podrían ser:

-Visita previa con finalidad de reconocimiento del contexto, no como creación artística o estética. -Documentación contextual histórica del lugar

-Prospección-recorrido libre en la cual puedan surgir enlaces,... conversaciones que puedan aportar información interesante durante el taller posterior.

-Trazar encuentros y relaciones dialogadas con lugareños o aproximaciones históricas...

-Recopilar datos objetivos, sensaciones, simbologías... y guardar esos escritos y material recopilado, (fotos...) en un pincho de memoria para poder recuperarlos durante el taller.

Material necesario:

Los participantes deberán llevar el siguiente material:

- Cámara digital o móvil con cámara
- Libreta pequeña para notas
- Bolígrafo o lápiz
- Ropa y calzado cómodo, sombrero y agua para la ruta del viernes.

NOTAS: Es recomendable no ir muy cargados de equipo. Llevar agua y gorro por si acaso. Cámara digital. Mejor compacta y pequeña. En este taller, por su especificidad, daremos más importancia a la interpretación, el relato, la narrativa y comunicación entre imágenes, conceptos y territorio que y no a la estética de la imagen en sí. Es por esto que una cámara compacta sirve perfectamente. Se recomienda llevar una libreta por si alguien quiere tomar notas, hacer algún gráfico, etc. De la misma manera que si alguien quiere ayudarse de una grabadora de voz puede llevarla.

NOTA 2: Los participantes recibirán un material contextual previo sobre el tema desarrollado.

Orientadores – Dinamizadores:

Carlos Albalá es Psicólogo social, Orientador educativo y autor, ha centrado su trabajo en el

territorio periférico, poniendo énfasis en el concepto de límite a través de espacios interiores, lugares de recuerdo o sitios restituidos.

Así mismo, ha sido coordinador y orientador en diversos espacios y propuestas transformativas relacionadas con las artes y la cultura visual. Actualmente compagina el desarrollo de su tesis doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y la orientación educativa en espacios autogestionados relacionados con las artes visuales en Pivot.es.

+ info:www.carlosalbala.com / www.pivot.es

Ignasi López es fotógrafo, diseñador editorial, dinamizador y coordinador de proyectos expositivos y editoriales. Como autor está interesado en las interpretaciones de la geografía y el paisaje como entes con los cuales nos transformamos de manera mutua y recíproca. Trabaja desde la imagen y la edición temas relacionados con los usos del territorio y del espacio público.

Como editor comparte el proyecto BsideBooks* con Carlos Albalá desde su fundación. Trabaja, desde Lê_booqs, en el ámbito del diseño editorial y la gestión de proyectos integrales, asesoramiento y acompañamiento de autores y empresas para traducir los anhelos y voluntades en comunicaciones precisas y efectivas en formato de edición impresa.

+ info:www.ignasilopez.com - www.lebooqs.com

Proyecto Bside

Los proyectos de Bside, se engloban alrededor del concepto de territorio y de la interpretación crítica sobre la relación humana con los espacios y los lugares. Distintos procesos creativos y colaborativos se entrelazan a través de prácticas de investigación-acción, intercambios formativos de carácter horizontal como base para la coedición de publicaciones independientes que exploran las posibilidades del proceso editorial y la instalación expositiva “in situ” como forma procesual de creación colectiva.

Podemos definir tres áreas de esa actividad interrelacionada:

// BsideBooks (SelfProduced&LimitedEditions) es un proyecto de experimentación colaborativa sobre distintos formatos y soportes de edición y publicación. Entendemos BsideBooks como una plataforma que debe permitir la autopublicación y difusión de ediciones limitadas dentro de ese proyecto coral. // Transigrafías y talleres expandidos de creación colectiva son una serie de talleres participativos y colaborativos que tienen lugar en territorios específicos. La finalidad es interpretar un trayecto experiencial territorial a través de la fotografía, la documentación, el dibujo, las anotaciones etc., y reconocer el acto de caminar y el análisis del territorio como forma de conocimiento y como herramienta de creación colectiva // itinerLAB es un espacio ubicuo de investigación-acción que se plantea a través de procesos interdisciplinarios que sirve de vivero de intercambio de ideas teóricas y experiencias previas o paralelas a las ediciones y proyectos visuales de Bside.

Numerosas menciones y reconocimiento en muestras y festivales internacionales avalan el trabajo de este colectivo: Arles, PhotoEspaña, MNCARS, Le BAL, SCan, PA-TA-TA, FotoGrafía Roma, Foto Colectania, PhotoIreland...

+ info:www.bsidebooks.com

Fuentes bibliográficas citadas

- Atributos urbanos: Postmetrópolis. (2006), [en línea]. Sevilla: Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. Disponible en: <http://www.atributosurbanos.es/terminos/postmetropolis/> [2014, 21 de Abril].
- Careri, F. (2009). *Walkspaces. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Chambers, I. (1990), *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Harrison, S. y Dourish, P. (1996). *Re-place-ing space: the roles of place and space in collaborative systems*. En *Proceedings of the 1996 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. (pp. 67 - 76). Boston, Massachusetts, United States.
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Zydarich, V. (2002). *Virtual Worlds as an Architectural Space: An Exploration*, [en línea]. Canadá: La Fondation Daniel Langlois. Disponible en: <http://www.fondation-langlois.org/zidarich/index.html> [2014, 7 de Enero]

5.3.2.3.2. Desarrollo de la propuesta

Con todos los aspectos previos perfilados: espacio, tiempo, recursos, participantes y formas de materialización gestionada en sus diferentes posibilidades abierta de ejecución solo quedaba afrontarlo con la firme filosofía de dejar siempre espacios entreabiertos a una dinamización flexible en función de las circunstancias y participantes que lo albergaran. Sin duda, a diferencia de otros talleres, en este se optó por «invisibilizar» el programa interno que ajustamos previamente para que desde el comienzo no hubiera ningún condicionamiento por parte de los participantes. Este hecho sirve como experimentación simbólica a lo propuesto en experiencias anteriores.

Jornada 1/tarde: presentación, primera deriva y encuentro de opiniones

Durante esta primera jornada, en primer lugar se repartieron unos mapas del municipio de Huarte en los cuales poder ubicar las zonas de Huertas y su contexto en el que se basó el taller [Fig. 5.31]. Posteriormente se presentaron todos los participantes a través de una breve introducción de su relación con el contexto que se aborda de las huertas, su relación con las prácticas artísticas y contexto general de donde procedían. Si en el taller Transigrafías Granada todos los participantes provenían de un contexto fotográfico y en Transigrafías Reloaded de un horizonte de artes y gestión cultural más amplio vinculado a la universidad, en el caso de Transigrafías Huarte/Huerta, la procedencia era muy heterogénea en cuanto a su relación con el medio audiovisual y laboral (abogado, químico, educadoras, arquitecto, agentes culturales, fotógrafo, artista, etc..). Pero así mismo el interés por el tema (huertas urbanas y rurales) y por la expresión y prácticas artísticas era común.

Tras una introducción y presentación muy rica a nivel de intercambio de intereses personales y comunes, se generaron tres grupos de tres participantes cada uno para realizar una introspección y observación caminada común por el entorno de huertas que decidieran. En este instante se aconsejó que fueran más reflexivos en su observación y se animó a no utilizar a la ligera la fotografía, sin por ello coartarles de realizar tomas,

anotaciones audiovisuales o sonoras si los participantes lo consideraran oportuno. Para ello tendrían de dos horas donde una vez finalizadas volverían al espacio de trabajo habilitado para realizar un encuentro compartido.

Cabe reseñar que en esta primera sesión acudieron nueve de las quince personas inscritas. Es muy común que en este tipo de talleres gratuitos y subvencionados por un estamento público como es en este caso el Museo de Arte Contemporáneo de Huarte, el hecho de ser sin coste para los participantes, algunos de ellos llegado el momento de participar no acudan por la razón que sea. En este caso, una vez los nueve participantes se marcharon en grupos, se produjo una reunión con la coordinación del museo para proponer llamar a los participantes que se habían quedado fuera de la lista para invitarles a participar en la dinámica al día siguiente. Así fue, y dos de ellos se unieron a la dinámica de segunda jornada.



Fig. 5.31. Entrega de mapas de Huarte



Fig. 5.32. Un ejemplo de una zona de huertas urbanas en Huarte.

Tras la observación grupal de los participantes, durante una hora y sin ver ningún tipo de imágenes, se realizó un intercambio de opiniones, sensaciones y percepciones individuales y grupales del espacio que habían transitado. Cabe reseñar que al comienzo de este, se reseñó que ninguno de ellos vivía en el entorno del municipio de Huarte, aunque muchos de ellos lo conocían. Pero a su vez, casi todos vivían en núcleos de población muy vinculados al entorno natural y de huerta.

El intercambio de opiniones fue de mucha utilidad como punto de partida para todos de una percepción sobre lo observado y compartido. Aspectos como urbanismo, comunidad, género, abastecimiento, leyes de propiedad y uso, etc. Fueron intercambios de una visión particular y también universal de las huertas urbanas como fenómeno ancestral y su relación con la coexistencia y convivencia contemporánea desde múltiples prismas. [Fig. 5.32] Una vez finalizada se propuso a los participantes que para la sesión siguiente por la mañana acudieran en grupo libremente a la hora que consideraran oportuno a los lugares transitados u otros por explorar, ya con la idea de capturar y anotar la búsqueda de las ideas que habían surgido en la primera observación. Se puso como punto de encuentro el espacio de trabajo sobre las 12.30 h para comenzar un trabajo de puesta en común grupal.

Jornada 2/mañana: edición grupal del material recopilado durante la segunda visita y comienzo de la edición grupal.

Mientras los tres grupos se encontraban realizando la segunda jornada caminada de observación y recogida de datos, las dos nuevas participantes acudieron al centro para poderlas incluir en la dinámica. Tras una breve presentación y premisas que se compartió la tarde anterior, compusieron un grupo de dos con la idea de realizar la caminata hasta la hora acordada.

Tras la actividad grupal de captar a través de la información visual fotográfica, audiovisual, diálogos fortuitos con los huerteros, anotaciones escritas y diversas percepciones, sobre las 12.30 h se reunieron todos los participantes en las salas de trabajo del museo para comenzar una tarea grupal [Fig. 5.33]. Con el fin de condensar una idea común cada grupo y las dos participantes nuevas (que formarían un grupo que posteriormente se diluiría en otros grupos en función de la sintonía temática) se consensuó el que a través de la edición de todo el material, seleccionaran cinco imágenes acompañadas de otro material textual, escrito o grabado hicieran de puesta en común grupal que posteriormente fuera expuesta al resto de participantes a través de una proyección. Este proceso ocupó el final de la mañana. El día anterior se acordó comer todos juntos en un parque cercano a las Huertas, cada uno traería su comida, pero la lluvia finalmente obligó a improvisar un comedor en el mismo espacio de trabajo.



Fig. 5.33. Encuentro posterior a la primera vista grupal a las Huertas.



Fig. 5.34. Tarea grupal de edición del material recopilado.

Jornada 2/tarde: continuación de la edición grupal del material recopilado durante la segunda visita a las huertas, presentación de cada grupo y premisas para la última sesión.

La jornada de tarde resultó en su primera parte una continuación del trabajo de edición de grupos [Fig. 5.34], que finalmente desembocaría en una pequeña presentación de las ideas y focalización común que realizó cada uno [Fig. 5.35]. El proceso de edición se basaba en dos directrices:

- Traspasar todas las imágenes o material audiovisual a un ordenador central para cada grupo. Y posteriormente hacer una labor de síntesis seleccionando las cinco referencias visuales más significativas con las que pudieran desarrollar en su exposición el concepto o idea generado por el grupo [Fig. 5.36].

- Aportar un breve texto, ideario y material anexo (testimonios, reflexiones propias, material encontrado, etc.) que sirva como complemento al material audiovisual aportado.

Una vez se realizó esta labor, los participantes se dispusieron a presentar sus hallazgos al resto de participantes. Este hecho más que suponer una clase magistral, actúa como hito y punto de anclaje entre las percepciones surgidas a nivel individual y grupal. Este hecho, exponencia a través del diálogo compartido la visión sobre la temática que estamos actuando. Una vez finalizada la exposición de cada uno de los grupos, se generó un diálogo e intercambio de sensaciones cruzadas donde los iniciadores solo actuaron meros participantes, sin necesidad de moderar o utilizar herramientas para fomentar la conversación. Fue una dinámica fluida, espontánea y diversa en cuanto a conceptos e ideas que fueron recogidas en forma de palabras clave en un pequeño mural que se fue componiendo sobre la marcha [Fig. 5.38].

Para poder integrar a las dos participantes que llegaron más tarde al taller, según sus afinidades, se las incluyó en el grupo donde pudieran sentirse más motivadas a complementar con su visión y las ideas del grupo. Por lo tanto cada una se sumó con naturalidad a dos grupos con los que trabajaría en la última sesión. Una vez integrados, los tres grupos conformados comenzaron a trazar las primeras ideas de cómo podrían comunicar a través de una instalación expositiva su visión grupal de las huertas urbanas que habían observado. Un ejercicio de comunicación que supondría desde ese momento hasta el final del taller la tarea principal junto con la producción y montaje del mismo.



Fig. 5.35. Trabajo en grupos durante el proceso de edición.



Fig. 5.36. Uno de los instantes de la presentación de cada grupo.



Fig. 5.37. Edición audiovisual de uno de los grupos.

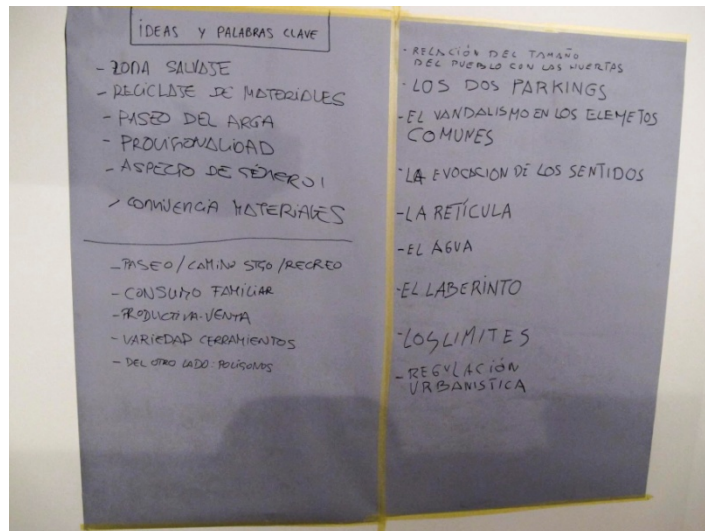


Fig. 5.38. Ideas y palabras clave surgidas durante las conversaciones en la presentación.

Jornada 3/mañana: diseño de la instalación expositiva, comunicación, producción y montaje.

Con la jornada tres, existía un problema de tiempo, por lo que era muy importante que cada grupo focalizara de forma eficiente las necesidades y limitaciones de que se pudieran disponer para el desarrollo de la instalación expositiva. Durante un breve espacio de tiempo, se les animó a trabajar no solo con el material que habían desarrollado, sino que entre los grupos pudieran traspasarse dicho material si lo creyeran necesario para la representación que se iba a afrontar [Fig. 5.39]. De la misma forma se le instó a valorar la posibilidad de utilizar la red para obtener información textual o visual que pudiera servirles de utilidad. Esta pequeña puesta en común de proceso de materialización sirvió para ampliar la mira de opciones, aceptar las posibles limitaciones y plantearse esta fase como una experimentación, como un juego donde el grupo debía gestionar sus esfuerzos, asignar roles y ser eficientes en las construcción de sus representaciones a través del diálogo [Fig. 5.40].

Para este proceso, se trasladó las mesas a un espacio más luminoso y a su vez poder cambiar de contexto espacial. Cada grupo adaptó su mesa, utilizó las herramientas necesarias que de las que se disponían y se comenzó a trazar sus vías de materialización [Fig. 5.40]. Durante este proceso surgieron ideas de materialización física que al ser planteadas por los participantes debían estar sujetas a una valoración de viabilidad. Por lo tanto, en cada grupo cuando eran planteadas, se formaba un espacio de diálogo y consenso entre los dinamizadores, los miembros del grupo y la responsable del museo (que velaba por las posibilidades de material y posibilidades presupuestarias de las instalaciones que se iban a llevar a cabo). Si encajaban dentro de la viabilidad del museo, entonces se seguía puliendo la idea hasta construir la instalación final. Si esa viabilidad no era posible, pues dicha idea se redimensionaba y buscaba caminos alternativo hasta llegar a un punto óptimo de equilibrio, entre la plasmación plástica y su viabilidad espacial y de producción.

Una vez perfiladas las ideas, hecho el diseño de cada instalación y afinadas las necesidades materiales de las mismas, se comenzó hasta el final de la última sesión la producción de las instalaciones y su ideario anexo (hojas de mano, material de sala, etc.). Durante el proceso se trabajó con material impreso in situ [Fig. 5.41], otro material que sería preparado en días posteriores antes de la inauguración, intervención en pared, construcción de textos o utilización de elementos objetuales. Como todo el material no podría estar preparado para la finalización de esa sesión, se produjo y construyó todos los procesos que sí pudieran ser generados. El resto, se completarían con ayuda de los montadores del museo, participantes voluntarios [Fig. 5.42 y Fig. 5.43], que pudieran acudir a supervisar las instalaciones e Ignasi López como responsable del montaje de su propia exposición «Agroperifèrics» donde estaba enclavada el taller de Transigrafías.



Fig. 5.39. Encuentro previo al desarrollo grupal de la instalación expositiva.



Fig. 5.40. Comienzo de trabajo en grupo en el diseño de la instalación expositiva.



Fig. 5.41. Proceso de diseño expositivo de uno de los grupos.



Fig. 5.42. Proceso de construcción de la instalación expositiva.



Fig. 5.43. Proceso de construcción de la instalación expositiva posterior a las sesiones.

Jornadas/ Extra e inauguración: Finalización del montaje e inauguración.

Tras el desarrollo del taller y una vez focalizados por todos los participantes sus instalaciones expositivos en cuanto a concepto, diseño y material listo para producir, se condensó durante tres días la finalización del montaje a través de participantes voluntarios de cada grupo que pudieran acudir a ayudar durante este proceso de finalización. Este proceso se realizó en paralelo al montaje de la exposición «Agroperifèrics» y donde se terminó de adecuar el espacio con las piezas seleccionadas. De la misma forma se terminó de perfilar y completar la doble página que tenía el taller [Fig. 5.44] en la hoja de mano general de la instalación expositiva que conformaba «Agroperifèrics» de Ignasi López como exposición general y Transigrafías como eje conectado dentro del proyecto expositivo vinculado a las huertas y el territorio como ámbito temático de actuación.

5.3.2.3.3. Resultado y conclusiones

Finalmente se convocó a todos los participantes y público en general a una inauguración que se realizó el día 17 de octubre de 2014 a las 19 h, donde poder compartir con el público que acudió a la instalación expositiva fruto de tres intensos días de trabajo compartido desde un ambiente de creación colectiva. En ella se generaron tres piezas expositivas que correspondían a los tres grupos que finalmente se conformaron y trabajaron en colaboración con el resto durante el taller. Al igual que sucediera en Santa Fe, durante *Transigrafías Reloaded*, cada grupo propuso tres piezas *site-specific* adaptadas al espacio que por consenso entre grupos se habían atribuido dadas las características particulares y de convivencia entre ellas. Todas ellas [Fig. 5.45, Fig. 5.46 y Fig. 5.47] exploraron la idea de huerta como un fenómeno social y cultural concreto, que dibujaba estructuras de convivencia que transitaban más allá de la producción de alimentos, sino que resultaba de un proceso muy largo y relacional con contextos tan diversos como: el género, lo urbanístico, la comunidad, la privacidad e incluso la poética producida por dicho espacio.



Mosaico hortícola

Beatriz Alisa, Ana Blanco, Kike Fernández

A los habitantes de Huarte se les llama "cebolleros", ya que en sus huertas siempre se ha cultivado una variedad de cebolla muy apreciada.

Paseando por las huertas, este espacio nos ha recordado a una cebolla. Primero encontramos una capa exterior que separa la ciudad, a un lado, y el río, al otro. Luego aparecen múltiples capas que dividen las huertas entre ellas.

Siguiendo las acequias que marcan los caminos, transitamos entre las apretadas parcelas en ordenadas hileras. Nos llaman la atención los cerramientos que nos impiden ver el interior: muros de piedra, alambradas de púas, mallas verdes de plástico, grandes portones. Sin embargo, sabemos que ahí están; tras los muros sobreviven las huertas.



Laboratorio colaborativo Transgrafías HUARTE/HUERTA

¿Cuáles son los límites de la ciudad, donde lo rural y lo urbano se entremezclan? ¿Cómo los percibimos cuando paseamos por ellos y cómo transmitir ese conocimiento a través de imágenes? ¿Cómo crear de forma colectiva a partir de las mismas?

El Centro Huarte junto con Ignasi López, fotógrafo y editor y con Carlos Albala, editor y orientador educativo, ambos cofundadores de Bsíde Books, han organizado un laboratorio colaborativo en el cual se han transitado las huertas y el entorno periurbano de Huarte para participar en una creación conjunta.

Con las imágenes, mapas, apuntes, recorridos y el análisis de los participantes, se ha desarrollado una "transgrafía". Se trata de una creación gráfica colectiva a partir de la interpretación y el conocimiento producido tras andar por un recorrido.

El resultado de esta acción de creación conjunta forma parte de la propuesta expositiva *Agroperiferics*, que se exhibe en el Centro Huarte del 17 de octubre al 31 de diciembre de 2014.

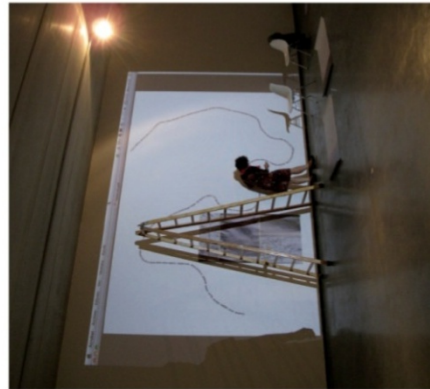
Coordinación y dinamización:
Proyecto Bsíde [Carlos Albala - Ignasi López]

Los textos adjuntos han sido realizados por los participantes para acompañar su "transgrafía".

Huarte Uharte Huerta Baratza Puerta Atea

Isabel Ciganda, Blanca López, Mar Mateo, Lucinio Sebastián

construir eraki adaptar pájaros txoriak cantos abesteak la tierra al andar lurra ibiltzen acoplar cortar mostu tropar la huerta festejar baratzen jai dividir viento haizea traspasar gurutzatu en la senda pasear bidean ibili renacer birjiao vivir bizi izan sucumbir erori en la tierra madrugalar lurrari esnatu sol eguzkia agua ura regar urrestatu encuentro familiar sende elkartzea propiedad laberintu lluvia euria provisionalidad robar tomates lapurtu sensaciones murmulos txurumurruak encuentros elkartzeak los olores usainak amalgama material calabaza txorimailo semillero puerta cristal atea balcón mirada begirada en los límites transitar mugetan ibitzea



Fragiles territorios amenazados, nuestras huertas son las protagonistas. Espacios de intercambio, puertas abiertas entre lo urbano y lo rural.

Nos acercan de nuevo a la tierra y ésta nos ofrece los esperados frutos.

Manos de hombres se afanan. Párate y escucha: agua, viento, los pájaros, un perro y un gallo a lo lejos.

Huertas abrazadas por el río donde el tiempo discurre despacio entre los surcos abiertos a la semilla, al sol y al agua.

Al este de Huarte

Beatriz Lacaille, Miguel Leache, Ana López, Inigo Yoldi

Al este de Huarte, las huertas hacen cavilar al paseante acerca del concepto del límite, de sus aplicaciones prácticas y sus consecuencias estéticas; de cómo se traspasan ciertas líneas y otras permanecen inalteradas durante años. Las intervenciones artísticas, consentidas a veces o surgidas de manera espontánea, alteran el paisaje o se camuflan en él.

Enseguida uno se ve dentro de un laberinto de muros vegetales y artificiales en el que las referencias se diluyen. Los cerramientos van muchas veces más allá de la norma y sin embargo, el paso del tiempo acaba igualando los elementos que los conforman.

El agua es el hilo que permite seguir el camino. Desde la presa, el radio de acción de la acequia delimita el área de las huertas. Cada vez que el agua ha de salvar un desnivel, suena un leve murmullo que sirve de pared acústica para las conversaciones íntimas.

Hay falsas entradas al laberinto, como una delicada puerta azul cuyo pasamanos resulta una invitación equivocada: baldosas sobran y ladrillos refractarios traídos desde cualquier lugar, que construyen representaciones de lo que será: una caravana en una parcela. Elementos que señalan anhelos pasajeros, límites que uno mismo no puede cruzar en un momento determinado. Mientras tanto, la vegetación pone los suyos y reclama su frontera. Allí donde se le permite crecer y "fabrica" muros, impide el paso al río o inunda lo que no está drenado.



Fig. 5.44 Doble página de la hoja de mano general dedicada al Transgrafías.



Fig. 5.45. Mosaico hortícola. Montaje expositivo del grupo formado por: Beatriz Aísa, Ana Blanco y Kike Fernández.



Fig. 5.46. Huarte Uharte Huerta Baratzta Puerta Atea. Montaje expositivo del grupo formado por: Isabel Ciganda, Blanca López, Mar Mateo y Lucinio Sebastián.



Fig. 5.47. Al este de Huarte. Montaje expositivo del grupo formado por: Beatriz Lacalle, Miguel Leache, Ana López e Iñigo Yoldi.

Cabe señalar a modo de conclusión, y tratando de aportar reflexiones añadidas a lo ya expuesto en experiencias previas, que en este taller participaron personas de horizontes formativos o profesionales alejados de la prácticas artísticas como herramienta cotidiana de trabajo, ya sea tras la formación universitaria o como en un proceso habitual de la creación de proyectos. El taller de Huarte resultó ser la experiencia más heterogénea en cuanto a la procedencia experiencial de sus participantes. Abogados, químicos, educadores, huerteros, etc., conformaron un grupo sensible con el tema a desarrollar (por experiencia personal vinculada, por interés crítico o por un vínculo territorial y cultural cercano) y muy activo en la voluntad de crear una comunidad de aprendizaje compartido donde lo experiencial como propuesta se asumió como algo natural. A este hecho ayudo el carácter de pertenencia y participativo que se propuso desde el primer momento y como se acostumbra a realizar durante los talleres del proyecto Bside. Este hecho y el diálogo construyen un ambiente donde la autonomía de pensamiento se va fortaleciendo con el apoyo y el trabajo de carácter grupal que se asume por todos.

Otro hecho diferencial en relación a hechos vividos en anteriores propuestas fue la necesidad de implicación por parte de cada grupo (y en la medida posible) en la finalización y supervisión de la instalación expositiva. Este hecho se coordinó por parte de cada grupo y mediante un proceso de consenso entre ellos, se implicaron durante este proceso extra para que todas las piezas estuvieran en sintonía de lo programado. Pese a la ayuda en el montaje del equipo del museo, era muy importante que aunque diseñado, algún miembro del grupo pudiera presenciar este hecho, ayudando y generando ideas en caso de cualquier variación forzosa.

Sin duda, este taller complementado con el resto que se realizaron dentro de la propuesta de Transigrafías completó la idea por la cual el acercamiento de una experiencia creativa de creación colectiva no está supeditado a un ámbito concreto y cerrado del mundo de la creación. Las prácticas artísticas pueden ser plurales en la medida en que se adaptan en metodología y redimensionan en función de la temática, el

contexto, los participantes. El contexto y la voluntad de generar un espacio común de diálogo compartido fomenta y estimula los procesos creativos desde un ambiente colaborativo de construcción personal y experimentación.

Transigrafías Huarte/Huerta supuso un complemento ideal en cuanto a fondo y forma, donde el proyecto Bside pudo confirmar sus hipótesis (siempre flexibles) por las cuales una forma de hacer era posible ser adaptada y redibujada en función a las necesidades argumentales donde se llevaban a cabo. Y donde también se confirmaba la idea por la cual era una experiencia con una esencia originaria en el caminar como forma de conocimiento y búsqueda de un proceso de materialización. Si cualquiera de los participantes de cada taller hubiera acudido a todos los restantes, no hubieran percibido un proceso similar, un programa de desarrollo igual o una materialización cerrada. Las propuestas se adaptan, redimensionan y generan diálogos compatibles con los condicionantes particulares. Un programa de Transigrafías repetido y hermético no haría más que alejarse del camino que trazamos: pertenencia a la experiencia, participación en su proceso y transformación en su capacidad de ser adaptada y adaptable a las circunstancias previas contextuales y procesuales vividas.

5.3.3. LABORATORIOS EXPANDIDOS DE CREACIÓN COLECTIVA

Los laboratorios lo componen dos intervenciones interrelacionadas que basaron su proceso en el aprendizaje colaborativo focalizado en la construcción de un discurso conjunto entorno a la idea de territorio. A través de dinámicas compartidas de experiencia grupal, se desarrolló un trabajo colectivo de topografías emocionales individuales y comunes asociadas al entorno territorial donde se ubicaba el taller y los vínculos previos de los participantes. El resultado final de este proceso es la construcción de un lugar común en relación a la conceptualización del paisaje, entendido como mapa emocional y de continuo proceso de vivencia y representación, y materializado a través de una publicación (en el caso de *V.V.E.E.*) y de una publicación y de dos instalaciones expositivas (en el caso de *3 weeks bside Project experience*).

La propuesta puso el acento en la conectividad entre disciplinas, experiencias y saberes que se pudieran establecer, así como en las sinergias que proporcionen a nivel humano y creativo un crecimiento individual y colectivo más reflexivo, crítico y autoconsciente en un proceso autogestionado de autoformación compartida. Las líneas de acción donde se trabajó en ambas propuestas fueron las siguientes:

- Procesos individuales / colectivos
- Competición / colaboración.
- Cocreación de artefactos materializables.
- Construcción de ambientes de aprendizaje colaborativo.
- Participación / roles / debates y consensos.

- Conectividad y sinergias en la creación.

Para ambas propuestas colaboramos con la residencia de artistas de La Fragua en Belalcázar (Córdoba) que nos apoyó a nivel de organización, logística y espacios de trabajo y alojamiento en un entorno de creación ideal para el desarrollo de ambas propuestas. Y de la misma forma los laboratorios adquirieron por proceso una dinámica expandida en el tiempo, donde poder finalizar o completar las metas que se habían marcado. Esta dinámica, se generó mediante reuniones en red, correos electrónicos, video llamadas, grupos privados de facebook etc.

5.3.3.1. V.V.E.E. Taller de edición colectiva de un libro de fotografía

V.V.E.E. Edición colectiva de un libro de fotografía [Fig. 5.48] <<http://talleredicioncolectiva.tumblr.com/>> propuso un espacio de reflexión-acción donde la premisa general era la de a partir de las fotografías que cada participante aportará en relación a la idea de “territorio”, durante tres intensas jornadas de trabajo colaborativo y experimental dieran como resultado la maqueta de un fotolibro. Esa maqueta sería desarrollada y finalizada durante los siguientes meses de forma *online* para su posterior publicación final en la editorial asociada al proyecto Bside.

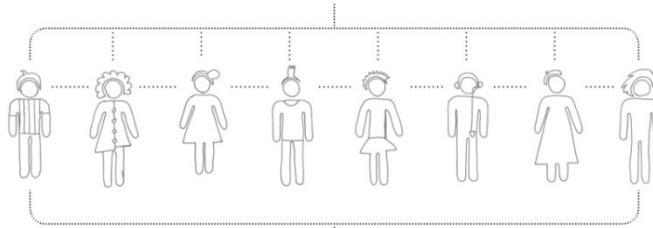
El taller desarrolla como papel central el intercambio de diálogos relacionados con:

- procesos individuales / colectivos.
- competición / colaboración.
- coedición / copublicación / coproducción.
- Métodos y búsquedas de autofinanciación.
- Conectividad y sinergias positivas en la creación.
- Materialización y preimpresión.

Editar un libro es un proceso creativo, comunicativo y cognitivo previo a su publicación. Se puede decir por tanto que editar un libro es un proceso de aprendizaje colaborativo entre las personas que lo componen. Se propuso por tanto participar en un taller que fue concebido como un proceso de creación colectiva, en el cual el diálogo entre personas en relación a ideas e imágenes, generara las herramientas e interrelaciones necesarias para que los proyectos comunicaran mejor. Partiendo de trabajos individuales, se realizaron puestas en común en la búsqueda de nuevos planteamientos y sinergias, para acabar editando un libro de fotografía colectivo fruto de trabajo individual previo y procesual durante el laboratorio.

"V.V.E.E"

12-15/07/2012



JON URIARTE + BSIDE BOOKS
self produced & limited editions

...
**EDICIÓN COLECTIVA
EN LA FRAGUA**
...

taller intensivo de edición colectiva de un libro de fotografía
impartido por **Jon Uriarte, Carlos Albalá e Ignasi López**
y publicado por **Bside Books**
...

La Fragua, 12-15 / 07 / 2012
Belalcázar, Córdoba (Spain) +34 957 147 003 / +34 627 368 920
www.lafragua.eu

precio: 325 Euros
incluye alojamiento 3 noches + desayuno, comida y material de trabajo
descuento 10% para socios de La Fragua y micromecenas de Bside Books

+ info: <http://talleredicioncolectiva.tumblr.com/>
inscripciones: www.lafragua.eu - javi@lafragua.eu

Fig. 5.48. Cartel promocional del taller V.V.E.E.

5.3.3.1.1. Diseño y gestión

El taller se planteó como proceso de creación intensivo de cuatro días en la residencia de artistas La Fragua, que tiene su centro de actividades en el pueblo de Belalcázar, situado en el valle de Los Pedroches (Córdoba). La residencia parte de la iniciativa de una asociación cultural para el desarrollo del arte en el entorno rural y es por ello que la idea de «territorio» es el eje sobre el que giró el taller. Los participantes se les solicitaron proyectos o fotografías que dialoguen de ese concepto a partir de las cuales se realizará el trabajo de edición colectiva.

El taller se configuró a través de las siguientes características previas:

- Participantes. Destinado principalmente a interesados en la imagen fotográfica y los fotolibros que estuvieran dispuestos a explorar las posibilidades de interrelación entre sus propias imágenes y otros trabajos a través de un proceso de coedición colectiva. El número de participantes estaba limitado a entre cinco y seis participantes más los orientadores/participantes de la intervención que serían tres: Ignasi López, Jon Uriarte y Carlos Albal, y se incluirían en el proceso como tres participantes más.
- Temporalidad, fechas de realización y lugar. El taller se realizó entre los días 12 y el 15 de julio del 2012 en la residencia de artistas La Fragua. El jueves y el domingo fueron medias jornadas de trabajo debido a los desplazamientos para llegar y volver a La Fragua. Mientras que el viernes y el sábado se plantearon como jornadas intensivas de mañana (10.00-14.00 h) y tarde de (16.00-21.00 h) con descansos intermedios y para comer.
- Alojamiento. Para poder realizar el taller, la residencia de artistas nos proporcionó un alojamiento para los cuatro días de taller para todos los participantes.
- Apoyo económico. Se realizó desde un contexto autogestionado en la organización, pero con una remuneración simbólica por la labor profesional a través de las cuotas de inscripción de los participantes. La producción se realizó a través de sistemas de autofinanciación generadas y consensuadas por los propios participantes.
- Materiales y requisitos. Los participantes deberían contar con entre 15 y 30 imágenes de un proyecto en curso sobre temas relacionados de algún modo con el territorio, la identidad, el lugar, etc. Dichos proyectos no tenían que tener necesariamente un formato de libro, los procesos de edición se trabajarán en el taller.

5.3.3.1.2. Desarrollo de la propuesta

Antes del comienzo del taller fue enviada a los participantes una declaración de intenciones con una descripción detallada de las fases del proyecto, así como algunas

referencias que pudieran servir de guía en el proceso que se desarrollaría durante los días de taller. Entre ellas un artículo creado para la ocasión sobre la edición colectiva por Jon Uriarte <<http://bsidebooksblog.wordpress.com/2012/06/07/v-v-e-e-taller-de-edicion-colectiva-de-libros-de-fotografia/>>.

Después del proceso de inscripción el taller se completó con cuatro participantes que junto con los tres iniciadores y coordinadores de la intervención se comenzó el proceso de trabajo compartido.

Una vez allí, el laboratorio lo compusieron las siguientes fases de trabajo:

- Fase 1: la primera fase del proceso de edición comenzó con la puesta en común de las fotografías de cada participante, de la que recibirían un feedback por del resto de agentes participantes. [Fig. 5.49] (en ellos ya se incluyen coordinadores e iniciadores de la intervención).



Fig. 5.49. Sesión de trabajo de la fase 1 del laboratorio.

- Fase 2: Posteriormente se llevó a cabo una reflexión y debate sobre las diferentes propuestas e ideas de interrelación que hubieran provocado esas fotografías.
- Fase 3: Posteriormente, se configuraron grupos de trabajo que desarrollaron y mostraron dichas propuestas ante los demás.[Fig. 5.50]
- Fase 4: y finalmente, se consensuó y llevó a cabo la maqueta definitiva del libro [Fig. 5.51] consensuando la elección de materiales para el libro final, los métodos de autofinanciación y la distribución de roles posterior al laboratorio.
- Fase 5: La maqueta siguió su proceso de publicación colectiva una vez acabado el laboratorio a través de un proceso de difusión para dar a conocer el proyecto y de esta manera lograr la autofinanciación acorde para producirlo. Para ello se realizaron las siguientes piezas audiovisuales y espacio de difusión:



Fig. 5.50. Sesión de trabajo en grupo.



Fig. 5.51. Imagen de la maqueta de la publicación final del taller

- Un vídeo promocional sobre el proceso del taller y la gestación del libro → <<http://vimeo.com/52848188>>.
- Una página de *facebook* del proyecto para poder hacer una difusión y seguimiento de proceso de producción → <<https://www.facebook.com/11VVEE?fref=ts>>.
- Un vídeo promocional de la maqueta de la publicación → [<http://vimeo.com/58300571>]
- Un blog de proyecto → <<http://talleredicioncolectiva.tumblr.com/>>.

5.3.3.1.3. Resultado y conclusiones

En el caso del laboratorio V.V.E.E. Edición colectiva de un libro de fotografía, se va a dividir el resulta y las conclusiones en dos niveles:

El primero está relacionado con el proceso de materialización del fotolibro. La configuración de la publicación no era otra meta común que la conceptualización, edición, diseño, maquetación y producción de una publicación de creación colectiva a través del material trabajado utilizado durante los cuatro días intensivos. Por lo tanto el libro a diferencia de la posterior experiencia «3 Weeks Bside Project Experience» en la cual se fotografio o recogió material in situ en el entorno donde se desarrollaba la experiencia. En el caso de V.V.E.E. solo y exclusivamente derivó de un trabajo de edición con material ya producido fuera del contexto donde se situaba como punto de partida aunque luego se creó alguna inclusión al contexto donde realizábamos el laboratorio. El resultado fue «1:1.Cuaderno de aproximación para la el análisis teórico y formal de la transformación del territorio antropomorfo» <<http://vimeo.com/64551830>> [Fig. 5.52].

Las características del libro son las siguientes:

- Título: 1:1. Cuaderno de aproximación para el análisis teórico y formal de la transformación del territorio como ente antropomorfo
- Autores/editores: Carlos Albalá, Susana Delgado, Teo Hernando, Ignasi López, Javier Orcaray, Jon Uriarte, Manuel Zamora
- Impresión: SYL (Esplugues de Llobregat)
Papel interior: Munken Lynx 130 g
- Letterpress, portada y transparencia: Creus Cal·lígraf (Caldes de Montbui)
Papel de portada: Churro's paper by Cafetería-Churrería el Templo, Belalcázar (Córdoba).
- Edición numerada de 271 libros / ISBN: 978-84-616-1732-6

Proceso de captación de cofinanciadores se realizó mediante un sistema de *pre-order*. Este sistema versa sobre la idea que durante un tiempo estipulado, las personas interesadas conocen el proyecto, su desarrollo y la idea de publicación a través de la maqueta que se va a realizar. Por una cantidad de dinero inferior a la que puede costarle posteriormente, deciden si desean apoyar el proyecto a a través de una precompra, lo que hace que se pueda recaudar el dinero necesario previamente a su publicación y de esta manera poder tener el dinero para su producción con la suman de varias aportaciones. En una entrada en el blog se podía conocer todo el proceso <<http://bsidebooksblog.wordpress.com/2013/02/05/11-produccion-inmediata-reserva-limitada>>.



Fig. 5.52. Composición de la publicación 1:1. Cuaderno de aproximación para el análisis teórico y formal de la transformación del territorio antropomorfo

Durante este espacio de tiempo a través de una página de Facebook del proyecto, se fue difundiendo novedades en relación al proyecto o su proceso de gestación y producción. Esto ayudó a crear una pequeña comunidad de personas interesadas que no solo pudieran apoyarlo económicamente sino a nivel de circulación de la idea. Una vez transcurrida esa fase se logró el dinero suficiente para la producción del libro que una vez materializado se entregaron los ejemplares correspondientes a las personas que lo habían apoyado.

El segundo aspecto está relacionado con los procesos pedagógicos asociados al ambiente de aprendizaje colaborativo llevados a cabo durante el proceso físico y

expandid. Sin duda este laboratorio fue una aproximación muy intensa a una propuesta de trabajo colaborativa para la creación colectiva de una publicación exclusivamente. Los procesos de gestión y desarrollo de la intervención fueron muy sintéticos y cargados de procesos muy significativos para la presente investigación de cara a lo que sería una segunda propuesta más amplia llevada a cabo un año después bajo el nombre de 3 Weeks Bside Project Experience.

La corta duración de tiempo y el proceso de convivencia resultaron ser importantes para sacar resultados y conclusiones suficientes de cara a posteriores intervenciones. La meta alcanzado con la publicación fue un éxito si nos remitimos a procesos conceptuales de creación colectiva. Pero no cabe duda, que se percibió que el resultado a nivel de interacción colaborativa y procesos de intercambio no estuvo al nivel posible si lo comparamos con su posterior intervención. La fase de adaptación de trabajar con una persona incluida fuera del proyecto Bside, tal vez resultó ser a nivel de tiempo corta para generar una adaptación perfecta a la metodología que la dinámica.

De igual forma el espacio-tiempo, es un aspecto que afecta mucho a la cohesión del grupo para poder ensamblar una convivencia sólida que permita un compromiso grupal sobre todo fuera de los tiempos a nivel físico. El hecho de no tener tiempo experimentar diferentes espacios, la adecuación individual de los mismos o pasar por un proceso previo menos material y más reflexivo conjunto genera que el proceso de cohesión grupal sea menos efectivo, más frágil en cuanto a aprendizaje e intercambio colaborativo. Eso no impide una resolución final óptima de la meta, pero sí un proceso más somero para componer un ambiente de aprendizaje colaborativo en una comunidad temporal artístico-pedagógica de la características que se había planteado.

Esta consecuencia tal vez no se pudo percibir por lo intenso del trabajo en tan poco tiempo, pero sí que salió a la luz una vez finalizado el taller, donde se detectó falta de compromiso en la asignación de roles para las fase fuera del contexto laboratorio. Este hecho se resolvió a través de la redimensión de dichos roles y la predisposición de otros participantes. El aspecto más positivo es que sin precedentes previos los participantes asumieron la idea de romper la tensión entre profesor/alumno para transformarse en un rol más horizontal. Asumiendo no solo la direccionalidad del intercambio de información como compartida al mismo nivel, sino difuminan la cultura del experto y diluir la autoría en una común.

Pese a estos aspectos reseñables, se puede afirmar que el taller fue una estupenda tabla de análisis y valoraciones en relación al trabajo de creación colectiva, donde todos los participantes aportaron y fueron constituyendo un diálogo común a pesar de necesitarse más espacio y tiempo para su maduración. De igual forma el resultado produjo un trabajo colectivo cargado de simbolismo con el contexto territorio donde se enmarcaba y su relación actual con las imágenes fotográficas como herramienta crítica dentro del contexto social donde se sitúa el concepto paisaje dentro de las artes y cultura visual actual más relacionada con la imagen fotográfica.

5.3.3.2. 3 Weeks Bside Project Experience

Tras la experiencia del laboratorio V.V.E.E. Taller de edición colectiva de un libro de fotografía en julio de 2012, y ante la predisposición de soporte espacial y de colaboración de la residencia de artistas de La Fragua de Belalcázar (Córdoba), se consideró la posibilidad configurar una nueva propuesta artístico-pedagógica más expandida en tiempos, espacios y metas comunes a realizar.

3 Weeks Bside Project Experience, resultó ser un laboratorio-residencia de veinte días presenciales, y de cuatro meses posteriores de trabajo colaborativo, descentralizado y autogestionado por parte de siete autores que participaron de la experiencia. El proyecto basó su proceso en el aprendizaje colaborativo focalizado en la construcción de un discurso conjunto entorno a la idea de territorio y mapa. Con la premisa inicial de buscar el territorio personal, vivido e imaginado, se fue construyendo —a través de dinámicas compartidas de experiencia grupal— un trabajo de topografías emocionales individuales y comunes asociadas al entorno territorial donde ha sido gestado el proyecto. El resultado final de este proceso fue la construcción de una premisa común de los siete autores, en relación a la conceptualización del paisaje entendido como mapa emocional y de continuo proceso de vivencia y representación.

3 Weeks Bside Project Experience fue una experiencia de creación colectiva que se basaba en un conjunto de dinámicas que debían propiciar, aparte de la materialización de artefactos de creación colectiva como meta común, un aprendizaje horizontal y colaborativo basado en el trabajo personal y relacional entre los participantes directos o indirectos en el proyecto. Es por ello por lo que la propuesta puso un acento en la conectividad entre disciplinas, experiencias y saberes que se pudieran establecer, así como en las sinergias que proporcionen a nivel humano y creativo un crecimiento individual y colectivo más reflexible, crítico y autoconsciente en un proceso autogestionados de autoformación compartida.

5.3.3.2.1. Diseño y gestión

Para poder construir una propuesta sostenible y sólida desde un paradigma de autogestión, en primer lugar había que sentar unas bases relacionadas con la configuración y diseño de varios aspectos que eran importantes para su puesta en marcha. Estos eran los siguientes condicionantes previos antes de lanzar la convocatoria:

- Participantes: por una parte el número estaba limitado a un aspecto metodológico de trabajo y por otro a la limitación de alojamientos para todos. Se disponía de seis plazas para los participantes, que por otra parte sumados los dos orientadores que coordinaban la intervención (Ignasi López y Carlos Albalá) era un número ideal para trabajar los contenidos y metas que se habíamos planteado. Así mismo la experiencia estaba planteada para artistas visuales que quisieran explorar las premisas y dinámicas planteadas, a nivel de metodología o de creación colectiva.

-
- Temporalidad y fechas de realización: Se consideró transcender la idea de workshop de fin de semana o curso arraigado a la temporalidad educativa tradicional de nueve meses. Es por ello que se optó por tres semanas (veinte días en total) en el mes de julio. Esta decisión se sustenta por un lado en la posibilidad de trabajar todos los contenidos y dinámicas que habíamos planteado y por otro, los participantes que normalmente acuden a este tipo de intervenciones son trabajadores por cuenta ajena (freelance) y al ser verano era más probable que pudieran inscribirse y compatibilizar sus compromisos laborales ya que los fines de semana y parte del día transcurrían como espacio de gestión personal.
 - Alojamiento: los participantes se distribuían en casas del pueblo. Para facilitar la participación y puesto que algunos de los participantes no podían ausentarse de sus hogares tantos días debido a compromisos familiares, se consensuó la posibilidad de proporcionar alojamiento a las familias en casa exclusivas para ellos y en el caso del resto que no tenían esa condición la compartían.
 - Apoyo económico auxiliar: para realizar una intervención desde un contexto autogestionado en la organización, pero remunerada a nivel simbólico para la labor profesional que estábamos realizando, se acordó con la colaboración de La Fragua la búsqueda de financiación o colaboración externa a nivel económico que pudiera mitigar los gastos producidos por el alojamiento, manutención, producción de los materiales expositivos, gastos de espacio y honorarios varios. Durante un periodo de tiempo, se gestionó la búsqueda y adecuación de estos condicionantes antes de lanzar una convocatoria de inscripción. Finalmente se obtuvo una beca de proyecto Marymar, una ayuda económica del la Kursala en su programa de comisariado de edición de libros y exposiciones de la Universidad de Cádiz y junto con la cuantía que abonaban los participantes se pudo lanzar la convocatoria y comenzar el proceso de inscripción.
 - Material de difusión e inscripción de participantes. Para el proceso de inscripción diseñamos un material de difusión que lo componía por un lado dos flyers promocionales (español e inglés) [Fig. 5.53] y un documento on-line descargable en el cual vendrían reflejadas las características del taller, metodología orientativa, bases pedagógicas, requisitos, programa y coordinadores y colaboradores que apoyaban la creación de esta comunidad artístico-pedagógica temporal.



Fig. 5.53. Cartel promocional en Español.

Las premisas generales en relación a las características de posicionamiento respecto al laboratorio como base pedagógica eran las siguientes:

- Participantes. De profesor a orientador, de orientador al participante. Tras finalizar el proceso de inscripción y ser viable la experiencia, el grupo se compuso por cinco participantes más los dos miembros del proyecto Bside que actuaron como coordinadores, dinamizadores y participantes en el proceso. Este aspecto es reseñable como venimos explicando tanto en el marco teórico y las experiencias anteriores puesto que el rol amplía su figura más allá de la condición de transmisor de conocimiento o la de un orientador que guía o facilita la dinámica puesta en juego. El proceso y el proyecto plantean una participación activa y horizontal entre los miembros, rompiendo de esta manera la fuerte distancia que ha convivido entre

el educador y educando; diluyendo la frontera entre ellos y actuando con una permeabilidad total. Todos los agentes se transforman en participantes, orientadores y dinamizadores y será la propia dinámica conducida inicialmente por los coordinadores que diseñaron intervención la que guiará y tendrá un rol inicial de orientador, pero donde poco a poco este se irá distribuyendo de forma consensuada a través de una red horizontal de tareas y compromisos mutuos.

- Tiempo. Comunidad temporal expandida. La duración inicial de la intervención fue de tres semanas. Por lo tanto la comunidad que se configuró tuvo un principio y un fin inicial que podrá ser modificado en función de la dinámica generada como se podrá observar en puntos posteriores, pero que nunca inicialmente se propuso como un colectivo atemporal o experiencia continuada. A nivel concreto se dispusieron jornadas de trabajo de 9 a 14 h (de lunes a viernes), siendo modificables, adaptables en función de las necesidades individuales y conjuntas de los participantes.
- Contexto espacial compartido. La experiencia se llevó a cabo en la provincia de Córdoba y más concretamente en Belalcázar, un pueblo situado en el valle de los Pedroches. A nivel micro podremos diferenciar diversos espacios en relación a las diferentes actividades que se va a realizar. Estos pueden mutar, rediseñarse, modificarse y utilizarse en función de las necesidades y el consenso de los participantes y permiso de los responsables del mismo. Por un lado tendríamos el espacio del convento de Santa Clara de trabajo [Fig. 5.54] y donde se situaría la jornada de trabajo colectivo. Un espacio destinado normalmente al trabajo de artistas residentes durante todo el año dentro del programa de La Fragua. Por otro lado las casas donde los participantes residen y conviven el resto de tiempo. Y finalmente otros espacios informales que se fueron creando según avanzó la dinámica de la experiencia.



Fig. 5.54. Convento de Santa Clara (Sede de la residencia de artistas de la fragua).

Previo al encuentro de todos los participantes y tras una serie de correos electrónicos cruzados entre los participantes, coordinadores y responsables de la residencia para gestionar inscripciones e información con los participantes que fueron solicitando información cerramos el grupo final en cinco participantes más los orientadores del proyecto Bside.

Antes de comenzar la experiencia se desarrollo un material y pautas previas compuestas por diferentes aspectos conceptuales y dinámicas de trabajo individual a preparar por cada uno de los participantes:

De: bsidebooks@gmail.com

Para: Todos los participantes del taller

Asunto: Info y pautas pre_taller 3 WEEKS

Fecha: 19 de Junio de 2013

NOTAS INICIALES

!!! [Pincha en el PDF adjunto para ver o guardar el mail con formato]

!!! [Pincha en el enlace para ver el programa, objetivos y presentación previa del proyecto: <https://docs.google.com/file/d/0B5PgNjyo47cHOud3bDFRY3RsWkk/edit>

Hola compañeros y compañera!

Quedan 12 días para encontrarnos en LA FRAGUA (fantástico entorno y mejor compañía de Javi y Gaby) y empezar juntos el proyecto 3 WEEKS y, al fin, os podemos enviar toda la información prometida con la finalidad de empezar la fase que consideramos ya como PRE-TALLER

En primer lugar queremos presentaros al resto de compañer@s con los que compartiremos proyecto durante 3 semanas.

PARTICIPANTES

(Por orden alfabético de apellido)

>Carlos Albalá: <http://www.carlosalbala.com/>

>Pilar Barrionuevo: <http://panoramixvr.com/>

>Gerard Boyer: <http://www.gerardboyer.info/>

>David Flores: <http://www.lacamararoja.com/>

>Marcos Isabel: <http://www.marcosisabel.com/>

>Ignasi López: <http://www.ignasilopez.net/>

>Juanan Requena: <http://www.nodetenerse.com/>

Estamos muy contentos de la ilusión que sabemos que habéis puesto en el proyecto y muy convencidos de la calidad del grupo.

Como os comentamos en el primer mail, en este segundo os enviamos información más detallada referente a los objetivos del taller que figuran en el dossier inicial (<https://docs.google.com/file/d/0B5PgNjyo47cHOud3bDFRY3RsWkk/edit>) y algunas pautas de trabajo previo que habéis solicitado y que va a ser la base de los primeros días de taller.

.....

La premisa inicial del taller es ahondar en el concepto de paisaje como cruce de caminos entre el universo personal, su puesta en común (comunitaria y grupal) y su relación con los territorios físicos que transitamos o habitamos. Trabajaremos juntos cómo los interpretamos y los proyectamos a través de una iconografía** privada o colectiva.

PAUTAS DE TRABAJO PREVIO:

1. Territorio de coexistencia:
[Espacio común donde estaremos]

Hacer una prospección a distancia del lugar donde vamos a cohabitar y dónde vamos a generar un proyecto juntos. Para ello es bueno informaros desde vuestros lugares de partida, buscar elementos que os llamen la atención o simplemente, jugar a ver dónde vamos a convivir esos 20 días.

Belalcázar / Valle de los Pedroches / Convento de Santa Clara

2. Territorios de origen:
[Espacios de pertenencia propia]

Recopilar la información que estiméis necesaria para elaborar un mapa de referencias de vuestro universo personal y memorístico [con referencia al sentido de territorio o lugar, ya sea físico o vivido]. Puede ser información reflexiva, intuitiva o documentación en relación al territorio de origen, ya sea a través de su representación (fotos, escritos, dibujos, huellas, etc.) o ajena (encontrada o recopilada a través de medios de comunicación, documentos, objetos, álbum familiar, referencias asociadas, etc.)

Ejemplos:

Podemos elegir un libro que aporte un aspecto importante.
ó el interior de una carpeta escrita del instituto
ó una nota en la trasera de una foto
ó ...

Este territorio tiene palabras o ideas clave que se han solidificado en nuestra memoria. Recopilarlas puede ser un buen ejercicio; Palabras clave que ayuden a trazar nuestra relación con los lugares.

3. Territorios imaginados

Territorios que no se han vivido de forma "real" pero que han marcado nuestra historia personal. Un lugar donde uno anhela haber estado, un espacio de recuerdo alterado por no ser recordado con toda claridad, una vivencia escuchada que nos impactó y traza nuestra historia en relación al territorio, un fragmento de película, un libro...

Experimentaremos con la idea de territorio como elemento de partida para generar mapas de referencias y cruce de caminos entre el lugar personal y el común de todos los que participamos en el proyecto

Resumiendo:

1. Lugar común de convivencia
2. Espacio propio de vivencia personal
 - Físico-habitado
 - Recordado
 - Emocional / sensorial
3. Imaginado

Durante estos 12 días es importante recopilar ese material y pensar sobre esa información, crear breves notas, listados,... y todo el material que se considere oportuno. En la Fragua lo trasladaremos y compartiremos en un entorno ajeno y común donde le daremos forma de forma experimental. Identificaremos iconografías**, trazaremos metáforas e interpretaremos el territorio para transformarlo en mapa común.

Por otra parte hoy os enviaremos una invitación para compartir una carpeta en Dropbox dónde encontraréis una carpeta con cada uno de vuestros nombres y una carpeta común. En la carpeta común hemos empezado a colgar documentos con textos que creemos que son de interés, referencias, citas e incluso algunos libros que hemos considerado oportuno compartir con vosotros.

Iremos complementando esa información de manera conjunta. Os invitamos a ir colocando en vuestra carpeta documentos con vuestras anotaciones, recomendaciones, enlaces o archivos de imagen que creáis interesantes para compartir (IMPORTANTE, Leer NOTA FINAL****)

En resumen, ese trabajo previo que todos debemos hacer (nos incluimos) debe ser la base para intentar ser felices proyectando conjuntamente, trabajando la creatividad*** y el conocimiento compartido.

Seguimos en contacto por este canal para cualquier duda.
Abrazos y hasta muy pronto!

Carlos - Ignasi

.....

NOTAS y ASTERISCOS:

*PAISAJE: En su libro de 1973 "El Campo y la ciudad" Raymond Williams escribió "el campo no es paisaje para la gente que lo trabaja". Y es que según la tradición cultural europea, el paisaje no es sólo un pedazo de territorio sino que se considera un constructo cultural; una representación mental y visual con la cual nos identificamos o que nos ayuda a entender nuestro entorno físico y cultural. El paisaje es, según esa concepción, un invento de la mirada externa. (Alain Roger, Joan Nogué, Augustin Berque,...)

Es por ello que se considera, a veces, que la cultura (o el culto) del paisaje no existe antes que los artistas comiencen a dejar su legado visual a la humanidad. Esa herencia nos ha influido para adoptar paisajes no vividos.

...

**ICONOGRAFÍA según Wikipedia: La iconografía es la ciencia que estudia el origen y la formación de las imágenes, las relaciones de las mismas con lo alegórico y lo simbólico, así como sus respectivas identificaciones por medio de los atributos que casi

siempre las acompañan. Como parte de la historiografía del arte, nació en el siglo XIX, pero se desarrolló en las décadas centrales del siglo XX, vinculada estrechamente al Instituto Warburg de Londres, bajo la dirección del historiador y crítico de arte Erwin Panofsky (Studies in Iconology -"Estudios sobre iconología"-, 1939). Definía "iconografía" como "la rama de la Historia del Arte que se ocupa del contenido temático o significado de las obras de arte en cuanto algo distinto de su forma"; y estableció un "método iconológico" para ello, en tres pasos: "descripción preiconográfica" (únicamente sensorial), "análisis iconográfico" (identificación de las imágenes, historias y alegorías contenidas en la obra, pero de forma meramente descriptiva, no interpretativa) y "análisis iconológico" (donde se desarrolla la interpretación en función del contexto histórico, cultural y social -"dilucidar la significación intrínseca o contenido, que se aprehende investigando aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra"-).⁴

de:

↑ Panofsky, op. cit., citado por Gallego, op. cit, pgs. 15-16

...

***Entendemos CREATIVIDAD como el hecho de interconectar elementos no conectados anteriormente para un fin determinado.

Creatividad es abordar problemas o planteamientos a través de vías no exploradas, sin reproducir patrones.

Creatividad es pues interconectar neuronas de manera distinta a lo que hacemos normalmente.

En el caso del arte, proyectos expositivos o fotolibros, abordar la comunicación de un proyecto de manera creativa significa intentar buscar caminos nuevos respecto a las vías experimentadas hasta la fecha para fines similares.

...

NOTA FINAL SOBRE MATERIAL y DROPBOX:

La carpeta compartida tiene una capacidad limitada. Es importante, en ese aspecto centrarse en colgar ahí documentos con vuestras anotaciones, recomendaciones, enlaces o archivos de imagen que creáis interesantes para compartir. Por razones de peso, si tenéis películas interesantes o archivos pesados de imágenes es mejor que las llevéis con vosotr@s directamente en un Disco duro o en un Pen drive. Si queréis traer series completas de trabajos vuestros ya acabados para compartir fuera de la dinámica de taller estáis invitad@s a hacerlo, pero es importante focalizar y reservar las carpetas compartidas para los documentos que mencionados anteriormente para la dinámica del 3 Weeks.

Y una desiderata final que lanzamos: proponemos crear pequeñas cápsulas y formatos diferentes de compartir información. Avanzamos dos:

-Tertulias y propuestas sobre modos de exponer

Para ello es importante que cada participante seleccione unas cuantas imágenes (colgar en vuestra carpeta de Dropbox) con ejemplos de uno o dos modelos de expos que os hayan gustado (ya sea visitada físicamente o no)

-Crearemos una biblioteca específica conjunta sobre los temas del taller para consulta y trabajo. Proponemos que cada participante lleve a LA FRAGUA 2 o 3 libros de referencia y consulta sobre el tema o temas relacionados que creáis interesantes. Consensuaremos de qué manera y con qué frecuencia se hablará sobre los libros en unas sesiones de debate y brainstorming aplicado al proyecto.

5.3.3.2.2. Desarrollo de la propuesta

Con todos los aspectos previos perfilados: Espacio, tiempo, recursos, participantes y formas de materialización gestionada en sus diferentes posibilidades se comenzó con el firme posicionamiento de dejar siempre espacios entreabiertos a una dinamización flexible y a las circunstancias que allí sucedieran como se ha dispuesto en cada una de las propuestas del proyecto Bside.

A priori configuramos un programa previo como hoja de ruta orientativa, puesto que en nuestra idea estaba presente la modificación flexible de la misma si fuera necesario o las circunstancias así lo pidiesen. Es por ello que para poder mostrar dicha estructura vamos a señalar a continuación y de forma entrecruzada el programa previo, así como las circunstancias reseñables paralelas anotadas en las notas de campo y observación participante que fueron sucediendo a medida que fue avanzando los días y las semanas.

Semana 1

Programa previo:

- Presentación de todos los participantes, consensuar la propuesta previa por parte de los coordinadores y posicionamientos de partida en relación a la metodología: rol de los coordinadores y participantes, utilización de espacios y de tiempos y premisas de flexibilidad para la realización de cada una de las actividades.
- Trabajo individual con el material de creación personal de cada participante.
- Contacto con el lugar y la zona a través de prospecciones individuales.
- Poner en conexión el material previo elaborado (textos, fotos, anotaciones, ideas, etc.) que se ha generado durante la primera semana.
- Crear mapas conceptuales y emocionales de lo elaborado en un mural a disposición de cada participante.
- Acondicionar entre todos los participantes los diferentes espacios que van a componer el trabajo individual y colectivo del grupo.
- Puesta en común de todo lo elaborado durante la semana y propuestas de continuación para la semana 2.

Los programas estaban sujetos a cambios y redimensiones continuas, siempre tratando de respetar un cronograma de tiempo con las metas básicas de materialización y

desarrollo comunes a todos. Es por ello por lo que con base en el programa de la primera semana se produjeron aspectos reseñables subyacentes y actividades paralelas a las prácticas conjuntas e individuales que se llevaron a cabo. Estos fueron los siguientes:

- Creación de un mapa conceptual en torno al territorio como origen, pertenencia e imaginado. Este se elaboró mediante un sistema de rotación y puesta en común final [Fig. 5.55]. Es decir que todos los participantes elaboraron el suyo propio [Fig. 5.56] para luego ir rotando en parejas y mostrarlo, buscar puntos en común y anotando aspectos interesantes y reseñables [Fig. 5.57]. Finalmente crear un mapa global [Fig. 5.58] y una nube de conceptos [Fig. 5.59].
- Actividades y dinámicas paralelas llevas a cabo durante la primera semana.
 - o Lecturas de definiciones y cápsulas sobre conceptos clave.
 - o Proyección de fragmentos audiovisuales vinculados a conceptos clave y dinámicas base (ejemplos de trabajo en grupo, desarrollo creativo, fronteras disciplinares, procesos de creación de proyectos, etc.) [Fig. 5.60].
 - o Reuniones informales de definición del pre-proyecto.
 - o Visitas contextuales a espacios relacionados con el entorno.
 - o Material de análisis de distintos libros de fotografía que dan lugar a un debate-nube conceptual de temas que vamos a tratar en la siguiente semana [Fig. 5.61].
- Aspectos reseñables subyacentes. Durante los días surgieron una multitud de propuestas por parte de los participantes a modo de fórmulas de mejorar las gestión temporal y espacial, adecuaciones para aportar materiales nuevos a los aportados por parte de la recopilación previa, proyección de audiovisuales propicios para la consecuente elaboración del trabajo personal y colectivo, reuniones espontáneas grupales, creación de espacios informales para compactar la convivencia o resolución de problemas surgidos durante el proceso. Aquí cabe reseñar que la idea de horizontalidad y gestión de roles compartidos consensuadamente propició un espacio rico de diálogo, propuestas y compromisos que acrecentó desde el principio el desarrollo grupal., de la misma forma que potenció la cohesión y la capacidad de resolución de posibles contratiempos en el cronograma que se había planteado. Sobre estos aspectos y a fin de no incluir todos, ya que sería una tarea imposible de abordar, se remarcarán los más significativos de la primera semana de forma sintética.
- Creación de las sesiones Pink Freud (Dj Sessions): un espacio donde cada participante podría seleccionar un vídeo, proyección, imagen o lectura y proporcionarle un espacio para compartirlo a nivel físico o de forma on-line.

- La baja de uno de los participantes por motivos personales. Se resolvió entre todos crear un proceso de inclusión a distancia, con reuniones, manteniendo el contacto vía correo electrónico. De esta manera poder adaptar su ausencia y que siguiera presente en el proceso de creación a pesar de su ausencia física.
- Book Corner: un espacio para que cada participante seleccione un libro de los propuestos en la biblioteca de documentación creada y lo comparta con el resto generando un pequeño debate al respecto.
- Cena de convivencia: acordamos celebrar al final de la primera semana una cena de convivencia todos juntos para buscar cohesionar el grupo.

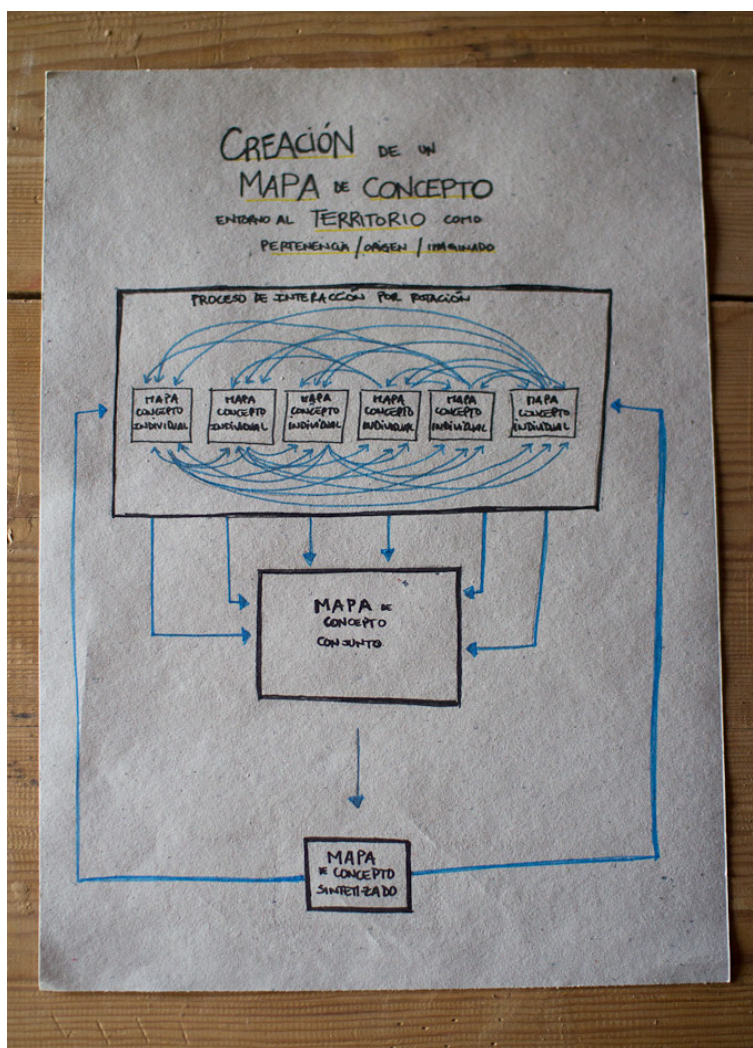


Fig. 5.55. Diagrama del proceso que se ha llevado a cabo durante esta primera semana.



Fig. 5.56. Ejemplo de uno de los 6 diagramas personales respecto a la idea de territorio y lugar.

JUANAN NAN	GERARD OVERBOY	PILAR POP	MARCOS COS	JENNASI EAY
<ul style="list-style-type: none"> - Vivienda - Sect. 100 - Casa - Alred. - Multitud - Lugar - Microcosmos - Interacción - al por - lugar 	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculo fuerte afectivo - Afectivo a este territorio donde se está - Expedición al lugar que vive - no vive - Relación con el lugar - Relación con el lugar - Relación con el lugar - Relación con el lugar - Relación con el lugar - Relación con el lugar - Relación con el lugar 	<ul style="list-style-type: none"> - Afectivo a un lugar (lugar) - (lugar de un momento) - La idea de punto (simboliza) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pueblo - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivienda - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento) - (lugar de un momento)

Fig. 5.57. Ejemplo de una de las seis tablas de puntos en común y coincidencias conceptuales sobre el tema, procedentes de un proceso de interrelación por rotación.

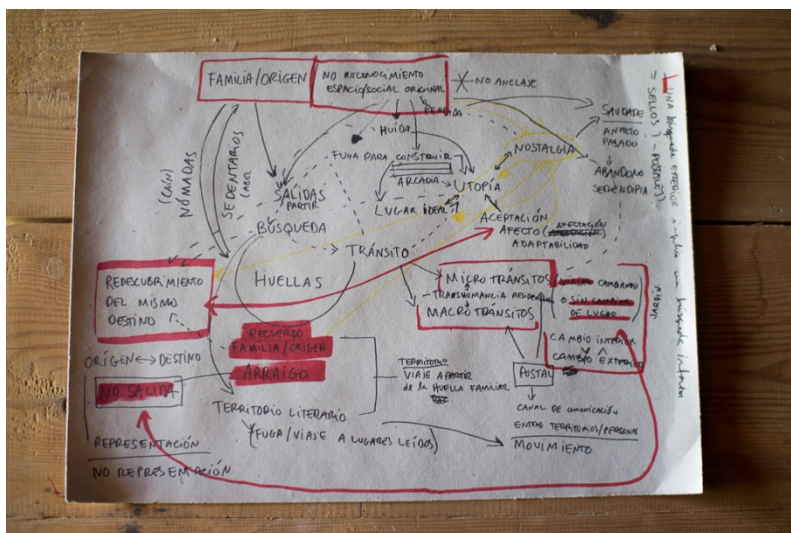


Fig. 5.58. Mapa conceptual a partir de la puesta en común.

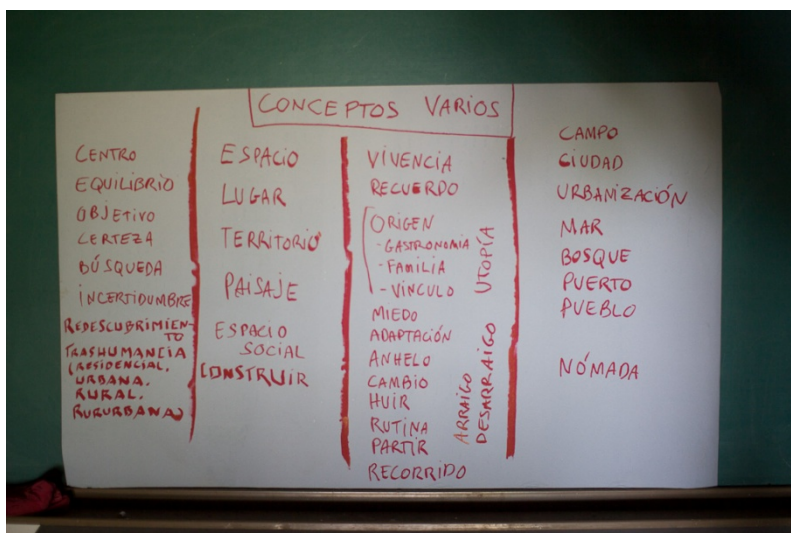


Fig. 5.59. Nube de conceptos y palabras claves de la semana 1.



Fig. 5.60. Espacio de proyección programada o libre durante las sesiones de trabajo.



Fig. 5.61. Material seleccionado en la sesión 1 de la actividad paralela de *Book Corner*.

Semana 2

Programa previo:

- Trabajar colectivamente y colaborativamente en la creación de materiales a partir de la puesta en común.
- Derivas y exploraciones individuales y colectivas del entorno.
- Primeras hipótesis de preedición colectiva a partir del material recopilado.
- Preparación de dinámica participativa ciudadana de cara a la preparación de la

exposición.

De la misma forma, como se reseñó en la semana 1, se incluirán las principales actividades o acciones que se llevaron a cabo.

- Creación de un diagrama sintetizado conjunto de la relación entre conceptos-fotografías asociadas a cada uno de los participantes [Fig. 5.62].
- Edición de las imágenes realizadas durante las dos semanas y las previas de cada uno de los participantes.
- Visionados de estructuras y posibilidades expositivas para el comienzo de su configuración [Fig. 5.63].
- Sesión de trabajo en relación con la conceptualización y diseño expositivo en la Sala Barco en la Fragua. Y primera puesta escena de los elementos, instalación y fotografías que la van a albergar [Fig. 5.64].

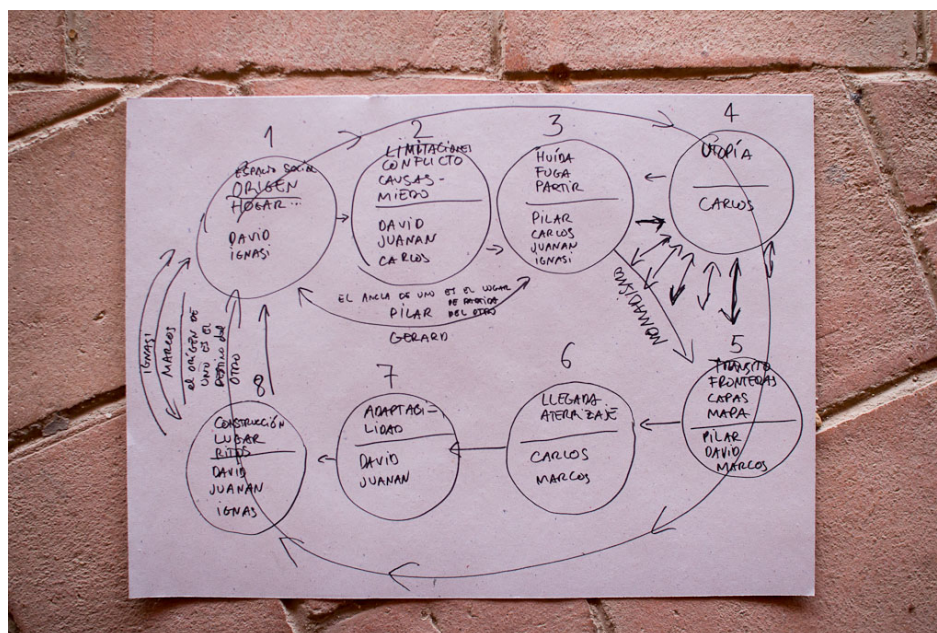


Fig. 5.62. Ejemplo de un diagrama sintetizado conjunto de la relación entre conceptos-fotografías.



Fig. 5.63. Ejemplo de visionados de estructuras y posibilidades expositivas.



Fig. 5.64. Escena de sesión de trabajo en relación con la conceptualización y diseño expositivo.

Semana 3

Programa previo:

- Editar colectivamente todo el material final de la puesta en común.
- Edición, concepto y materialización de la publicación y la exposición.
- Diseñar y montar la exposición / Editar el material para la exposición.
- Editar el material para la publicación.
- Negociaciones, distribución de roles en el grupo y gestión del material para producirlo.

- Finalización de tareas, montaje y arte final de la publicación.
- Inauguración de la exposición junto a la gente del pueblo el viernes 19 de julio de 2013.
- Planificar el traslado de la exposición a la Sala Kursala de Cádiz para su exposición el 11 de noviembre de 2013.

Durante el transcurso de la tercera semana se decidió focalizar todos los esfuerzos en elaborar un proceso de dedicación, diseño y producción de exposición, puesto que la publicación precisaría de un tiempo mayor. Entre todos se consensuó la posibilidad de expandir la creación de la publicación más allá de los días de convivencia que allí pasamos y poder dedicarle el tiempo que precisaba. De esta manera se pudo centrar la actividad de días restantes en una labor intensa de creación colectiva a nivel expositivo.

Esta circunstancia favoreció el trabajo no solo con el grupo, sino la posibilidad de interactuar con los habitantes del pueblo para que fueran partícipes de la propuesta, a través de una serie de dinámicas que les animaran a conocer el proceso que transcurrió durante tres semanas de convivencia con su entorno y su población. Las actividades paralelas fueron las siguientes:

- Crear una intervención en la plaza del pueblo donde reunir a la gente para posteriormente comenzar caminata guiada por parte de los participantes de las experiencias hasta el lugar de la exposición.
- Crear un sistema de difusión paralelo acorde para que la noticia de la inauguración llegara de una forma completa. Se contrató para ello al «vocero» del pueblo para que transmitiera dicha información mediante megafonía dos días antes.
- Proporcionar herramientas didácticas a los visitantes de la exposición en forma de hoja de mano explicativa y una visita guiada a la propia exposición el día de la inauguración.

Aunque teóricamente con la exposición en la Sala Barco finalizaba la dinámica del laboratorio, y aunque el proyecto Bside basa su proceso en comunidades temporales, en los laboratorios expandidos, sucedió un proceso extensible en el tiempo para completar metas pactadas o por finalizar nuevos retos que se plantearon y que precisaban de más tiempo de intervención. En el caso de 3 Weeks Bside Project Experience, este proceso en el espacio que se desarrolló durante veinte días fue expandido y descentralizado por diversos motivos que merece reincidir dada la importancia que supuso a nivel investigativo.

Por un lado la necesidad de poder focalizar la acción expositiva en la Sala Barco del convento de Santa Clara con todas las garantías de tiempos, interacción con la participación del pueblo y diseño de producción para la siguiente exposición en la Sala Kursala de Cádiz. Esta decisión consensuada nos hizo esbozar nuestra idea de publicación pero necesitábamos más tiempos para concluirla según la teníamos pensada a través de una comunicación *online* con el contacto de todos los participantes y a través

de un fin de semana donde los participantes se volverían a reunir para finalizarlo. Por lo tanto se puede agregar una nueva fase fuera de los veinte días de convivencia que por sí sola constituye un motivo de análisis en el mismo nivel y rango que las otras tres semanas.

Sesiones descentralizadas posexperiencia

Programa consensuado:

- Programar y distribuir roles para la gestión y montaje de la exposición en la Sala Kursala de la Universidad de Cádiz.
- Desarrollar y materializar todos los aspectos relacionados con la publicación: edición, diseño y producción.
- Buscar autofinanciación complementaria para su producción. Se decidió realizar a través de un sistema de cofinanciación colectiva (crowdfunding³). Una forma coherente con el proyecto y las dinámicas que llevamos a cabo en el caso de estudio de la presente investigación.
- Crear una campaña de comunicación en la propia plataforma de crowdfunding a través de las redes sociales, así como la elaboración de material audiovisual y de recompensas.
- Organizar una convivencia de un fin de semana para juntarnos físicamente y poder trabajar la elaboración de la publicación. Así como finalidad la grabación de material audiovisual para su promoción y difusión.
- Gestión en la finalización del proyecto: entrega de libros y distribución de recompensas a los cofinanciadores del proyecto.

Esta fase resultó de un trabajo compartido y discontinuo en función de las necesidades de los tempos de cada tarea y que se extendió en seis meses de duración. Para ello se diseñaron formas de comunicación e intercambio de material para poder llevar a cabo cada uno de los procesos: grupo privado de Facebook, grupo de WhatsApp, mailing y Dropbox compusieron los espacios *online* para su desarrollo. Una vez finalizada esta fase expandida con la materialización final de la segunda exposición y la publicación del libro, el proyecto y la comunidad se disolvieron como tales.

5.3.3.2.3. Resultados y conclusiones

Resulta muy complicado abordar tal número de conclusiones, detalles y aspectos experimentados durante los veinte días de trabajo y convivencia conjunta, así como el proceso expandido que se produjo más allá de esos días en Córdoba. Es por ello por lo

³ Cooperación colectiva, llevada a cabo por personas que realizan una red para conseguir dinero u otros recursos, se suele utilizar Internet para financiar esfuerzos e iniciativas de otras personas u organizaciones.

se ha optado por dividirlos en dos partes: por un lado los resultantes de la materializaciones llevadas a cabo en la creación colectiva y por otro los resultantes de los procesos relacionados con dinámicas artístico-pedagógicas en la construcción de un ambiente colaborativo.

Procesos de materialización de los artefactos finales: exposiciones y publicación.

Derivas y Topogramas. Instalación expositiva: Sala Barco (Convento de Santa Clara. Belalcázar, Córdoba) – del 19 de julio de 2013 al 30 de agosto de 2013. [Fig. 5.65]



Fig. 5.65. Cartel de la exposición Derivas y topogramas.

La gestación de la exposición se llevó a cabo a través de un proceso de construcción de una instalación expositiva que reflejara exactamente el proceso que habíamos llevado a cabo. Para ello se iba a intervenir la Sala Barco del convento de Santa Clara, un espacio que fue durante los veinte días lugar de trabajo, debate, reflexión y convivencia. Por tanto la exposición supuso la propuesta de mostrar la idea de territorio a la que habíamos llegado de forma conjunta a través de un espacio intervenido que emulara

dicho proceso y supusiera un ambiente acorde con el origen litúrgico de la propia sala. Así mismo y paralelamente desarrollamos una intervención en la plaza del pueblo [Fig. 5.66y Fig. 5.67] en la cual se convocaba a todo aquel que quisiera a participar a realizar una visita caminada/procesión indicando día y hora, donde se transitaría por los lugares que se consideraban referenciales [Fig. 5.68] y a través de indicaciones con diversas flechas [Fig. 5.69] ir explicando los diferentes conceptos con los que se había reflexionado durante los días del laboratorio y para la construcción de la propia instalación.



Fig. 5.66. Espacio sin uso por parte del ayuntamiento para realizar la intervención.



Fig. 5.67. Intervención final para convocar a los habitantes del pueblo a realizar la visita caminada y exposición en la sala Barco.



Fig. 5.68. Escena de la visita/caminada.



Fig. 5.69. Flechas con los conceptos trabajados durante el laboratorio.

Una vez llegados todos los asistentes a la sala expositiva se les proporcionó una hoja de mano explicativa y una visita guiada por la sala, donde expusimos el proceso y materialización del trabajo compartido, así como la experiencia que nos llevó a trabajar diferentes conceptos relacionados con el territorio y nuestra convivencia con los lugares. La hoja contenía la siguiente información:

Derivas y topogramas es el resultado expositivo de tres semanas de convivencia y colaboración entre los participantes del taller Bside Books 3 Weeks Experience en la Residencia La Fragua (Belalcázar – Córbo). Con la premisa inicial de buscar el territorio personal, vivido e imaginado, se ha ido construyendo un trabajo de topografías emocionales asociadas al entorno territorial donde ha sido gestado el proyecto. [Fig. 5.70]

El resultado final de este proceso es el camino trazado hacia la construcción de un lugar común de todos los participantes, en relación a la conceptualización del paisaje entendido como un mapa emocional y de continuo proceso vivido tanto en nuestra percepción como en nuestra representación.

La exposición se divide en dos partes. Por un lado el proceso de construcción y desarrollo tanto conceptual como matérico de la misma. Mapas conceptuales, puntos comunes de territorios personales, fragmentos de edición y otros elementos que nos muestra el proceso de forma simbólica. [Fig. 5.71]

El “tirachinas” nos proyecta de forma metafórica del proceso a la acción. “Lo importante no es lo que lanzamos, si no el lanzamiento”. Este elemento nos traslada a la segunda parte del espacio expositivo, un lugar donde a modo de puntos cardinales representamos la relación íntima con el lugar y el territorio. Conceptos como origen, arraigo o vínculo se enfrentan a límites, mapas y fronteras que a su vez nos hacen dirigir la mirada hacia una utopía representada en forma de isla. [Fig. 5.72, Fig. 5.73, Fig. 5.74y Fig. 5.75]

Esa utopía que todos anhelamos construir adaptativamente. En definitiva un proceso en espiral que nos lleva a un eterno retorno de convivencia con los espacios físicos y emocionales que nos rodean.

Derivas y topogramas es un proyecto colaborativo, de autoría conjunta donde cada participante se diluye en un proceso de construcción común con la fuerte convicción que como autor individual su presencia se percibe tanto en el fondo como en la forma, viva y activa, libre y compartida.

¿Quieres construir el lugar al que quieras volver?



Fig. 5.70. Vista general de la exposición en la Sala Barco.

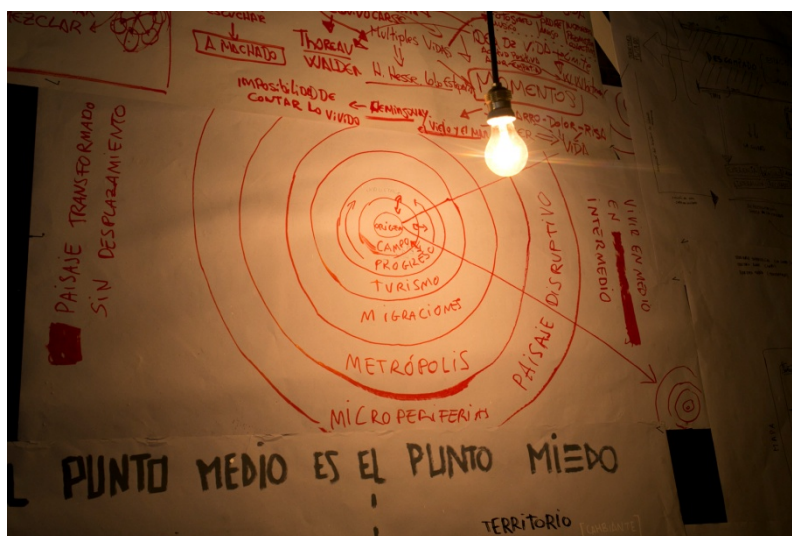


Fig. 5.71. Mapas conceptuales, puntos comunes de territorios personales, fragmentos de edición y otros elementos que nos muestra el proceso de forma simbólica.



Fig. 5.72. Escena de la exposición.



Fig. 5.73. Escena de la exposición.



Fig. 5.74. Escena de la exposición.



Fig. 5.75. Escena de la exposición.

Ouroboro. Códice para un hilo circular. Instalación expositiva en la Sala Kursala de la Universidad de Cádiz del 11 de noviembre de 2013 al 8 de enero de 2014. [Fig. 5.76]

Esta nueva exposición presentó un reto y una particularidad: consistía en trasladar los mismos materiales expositivos que habían formado parte de la Sala Barco hacia una sala de exposiciones totalmente diferente en relación al espacio, contexto y luminosidad. ¿Cómo se podría realizar una intervención que mantuviese la esencia de dicho trabajo expositivo? Se consensuó diseñar una propuesta más laberíntica y visual ante la imposibilidad conceptual y lumínica de trasladar un ambiente más litúrgico e intuitivo de la exposición anterior. De la misma forma se consideró que ante la diferenciación de espacios las instalaciones deben adaptarse al mismo dialogando con sus proporciones, escalas y sensaciones. En el caso de esta segunda exposición no existía la posibilidad de inauguración o cualquier intervención paralela por lo que la instalación fue sencillamente la propuesta expositiva llevaba a cabo con la siguiente hoja de mano.



[carlos **albalá**, pilar **barrionuevo**, gerard **boyer**, david **flores**,
marcos **isabel**, ignasi **lópez**, juanan **requena**]

Una experiencia colaborativa desarrollada en el proyecto:

3 WEEKS **BSIDE PROJECT EXPERIENCE**

KURSALA
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

11 DE NOVIEMBRE DE 2013
A 8 DE ENERO DE 2014

Organiza
UCA Universidad de Cádiz
Ministerio de Educación
Escuela de Estudios
E

Patrocinio el Programa Cultural
Santander
UNIVERSIDADES

K
KURSALA
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

BSIDE BOOKS
self produced & limited editions

LA FRAGUA artist residency

Murymar
Consulting

Fig. 5.76. Cartel de la exposición Ouroboro. Códice para un hilo circular.

OUROBORO. Códice para un hilo circular es el resultado expositivo de tres semanas de convivencia y colaboración entre los participantes del taller 3 Weeks Bside Project Experience en la residencia La Fragua (Belalcázar – Córdoba) y de 4 meses de trabajo posterior. Con la premisa inicial de buscar el territorio personal, vivido e imaginado, se ha ido construyendo un trabajo de topografías emocionales asociadas al entorno territorial donde fue gestado el proyecto.

El resultado final de este proceso es el camino trazado hacia la construcción de un lugar común de todos los participantes, en relación a la conceptualización del

paisaje entendido como un mapa emocional y de continuo proceso vivido tanto en nuestra percepción como en nuestra representación.

El proyecto expositivo llevado a cabo por Carlos Albalá , Pilar Barrionuevo , Gerard Boyer, David Flores, Marcos Isabel, Ignasi López y Juanan Requena, es, sin duda, el proyecto colaborativo más intenso y enriquecedor que hemos iniciado hasta la fecha desde Bside Books.

La exposición OUROBORO se plantea en forma de laberinto hilado en un espacio cúbico en el cual el espectador puede jugar de la misma manera. Ésta divide en dos partes. Por un lado encontramos el proceso de construcción y desarrollo tanto conceptual como matérico de la misma (suelo). Mapas conceptuales, puntos comunes de territorios personales, fragmentos de edición y otros elementos que nos muestra el proceso de forma simbólica.

En la pared encontramos el OUROBORO, el hilo narrativo cíclico que enlaza nuestro origen y el impulso hacia lo desconocido con la pulsión madura de reconstruir un nuevo inicio.

El lanzamiento inicial nos proyecta de forma metafórica del proceso a la acción. A modo de puntos cardinales representamos la relación íntima con el lugar y el territorio. Conceptos como origen, arraigo o vínculo se enfrentan a límites, mapas y fronteras que a su vez nos hacen dirigir la mirada hacia una utopía representada en forma de isla. Esa utopía que todos anhelamos construir adaptativamente. En definitiva este es un proceso en espiral que nos lleva a un eterno retorno de convivencia con los espacios físicos y emocionales que nos rodean. [Fig. 5.77]

OUROBORO. Códice para un hilo circular es un proyecto colaborativo, de autoría conjunta donde el trabajo de cada participante se reparte en un proceso de construcción común con la fuerte convicción que, como autor individual, su presencia se percibe tanto en el fondo como en la forma, viva y activa, libre y compartida.

¿Quieres construir el lugar al que quieras volver?

NOTA: Podéis ver y leer más información sobre este intenso proceso y sobre el proyecto aquí.

[<http://elblogdelacamararoja.wordpress.com/2013/10/17/3-weeks-bside-project-experience/>]

[<http://codigocine.com/colaboracion/>]

[<http://seekingmagazine.com/2013/11/ouroboros/>]

Video del montaje expositivo: [<http://vimeo.com/79470857>]



Fig. 5.77. Escenas de la exposición.

Publicación Ouroboro. Códice para un hilo circular. Producción, cofinanciación y comunicación del proyecto

Otro de los artefactos que propusimos como meta común que enlazaba en la relación que el proyecto Bside ha tenido a lo largo de su experiencia como coeditores con la edición colectiva de libros relacionados con la imagen fotográfica (como fue el caso de la anterior intervención en V.V.E.E) y que dio como resultado el libro 1:1. La meta común era clara y era focalizar en conceptualización, edición, diseño, maquetación y producción de una publicación de creación colectiva a través del material trabajado en los procesos previos a la experiencia y sobre todo durante los veinte días de experiencia compartida. El resultado fue *Ouroboro. Códice para un hilo circular* [Fig. 5.78].

Al libro de acompañó la siguiente nota explicativa:

OUROBORO. Códice para un hilo circular es el libro resultante de 3 WEEKS BSIDE PROJECT EXPERIENCE por Carlos Albalá, Ignasi López V.V.E.E. (varios editores), Juanan Requena, David Flores, Gerard Boyer, Marcos Isabel, y Pilar Barrionuevo

OUROBORO. Códice para un hilo circular es un libro-laberinto

OUROBORO es el resultado expandido del taller-residencia 3 Weeks Bside Project Experience, organizado por Bside Books en La Fragua Artist Residency (Belalcázar, Córdoba), y de 4 meses posteriores de trabajo colaborativo, descentralizado y autogestionado por parte de los 7 autores. El proyecto basó su proceso en el aprendizaje colaborativo focalizado en la construcción de un discurso conjunto entorno a la idea de territorio y mapa.

Con la premisa inicial de buscar el territorio personal, vivido e imaginado, se fue construyendo a través de dinámicas compartidas de experiencia grupal- un trabajo de topografías emocionales individuales y comunes asociadas al entorno territorial donde ha sido gestado el proyecto.

El resultado final de este proceso es la construcción de un lugar común de los 7 autores, en relación a la conceptualización del paisaje entendido como mapa emocional y de continuo proceso de vivencia y representación.

El libro propone un juego, buscarse y perderse, para volverse a encontrar o para no hacerlo. Es un viaje a través de un código actual de correspondencias serendípicas. Es una pieza que intenta trasladar la idea de utopía al territorio de compartimos durante las 3 semanas de experiencia y el trabajo en común de la idea de construir un lugar.



Fig. 5.78. Ouroboro. código para un hilo circular.

Las características del libro son las siguientes:

Edición de 999 libros
Tamaño: 190 x 100 mm
96 páginas + encartado con instrucciones y créditos
Financiación: Cuadernos Kursala + 227 cofinanciadores [crowdfunding]
ISBN: 978-84-616-7878-5

El resultado de la publicación fue un proceso muy laborioso y extenso que merece su análisis en las conclusiones más relacionadas con aspectos pedagógicos y artísticos, pero se considera señalar aquí los elementos que componen procesos de coedición, promoción y difusión de forma sintética para poder comprender la dimensión de proceso que conlleva. Como se indicó anteriormente, la publicación se gestó como idea y concepto en los veinte días de convivencia, pero gran parte del proceso logístico de promoción, diseño y producción se llevó a cabo en un formato expandido y descentralizado llevado a cabo en meses posteriores. Las fases de construcción del resultado fueron las siguientes, algunas de ellas interrelacionadas y paralelas:

- Bocetos e ideas de estructura y concepto de la publicación: esta fase se llevó a cabo en los días de convivencia, donde de forma transversal a la construcción de creación colectiva se fueron sumando ideas, valorando ejemplos, analizando límites de producción y posibles formatos acordes con la idea colectiva que estábamos construyendo en relación con el territorio.
- Finalización del concepto del libro y edición final. Este proceso se llevó a cabo en una reunión del grupo de trabajo en la casa de uno de los participantes (David Flores) en Hellín (Albacete). Durante un fin de semana y a través de dinámicas grupales construimos entre todos el concepto del libro y las imágenes que formarían parte de él. Así mismo se consensuó una distribución de roles correspondientes a procesos finales de preproducción.
- Trabajo individual y colaborativo según roles asignados en relación con:
 - o Diseño y maquetación.
 - Realización de material promocional audiovisual de la campaña de financiación colectiva [Fig. 5.79]. Estos fueron los siguientes:
 - Vídeos presentación del proyecto
<<https://vimeo.com/76628946>>.
 - Video con los participantes del laboratorio
<<https://vimeo.com/79664410>>
 - Vídeos virales relacionados junto a agentes del sector de la fotografía, las artes visuales y el fotolibro a la pregunta ¿Qué es para ti un ouroboro?

-
- Ouroboro y Ricardo Cases
<<http://vimeo.com/78576542>>.
 - Ouroboro y Pep Escoda
<<http://vimeo.com/78576542>>.
 - Ouroboro y Mónica Lozano y Mateo
<<http://vimeo.com/78804779>>.
 - Ouroboro y Have a nice book (Salva López y Yosigo) <<http://vimeo.com/79511055>>.
 - Vídeo de los cuatro libros que componen la publicación
<<http://vimeo.com/80102652>>.
 - Diseño de las recompensas más allá del libro asociadas a la propia campaña [Fig. 5.80]. Estas pasaban en función de las aportaciones de recibir a cambio del libro, collages, cajas de luz, piezas de la exposición o lámparas. Todo ello diseñado por los participantes.
 - Lanzamiento y seguimiento durante cuarenta días de la página de campaña de financiación colectiva en la plataforma [Fig. 5.81] así como las páginas de Facebook <<https://www.facebook.com/ouroborocodice?fref=ts>> y el blog relacionado con el proyecto y la publicación <<http://ouroborocodiceparaunhilocircular.tumblr.com/>>.
 - Tras el éxito de cofinanciadores alcanzado para la producción del libro, se realizó la impresión y posterior entrega de libros y recompensas a sus correspondientes cofinanciadores. Así como los correspondientes a La Kursala por su apoyo económico en la producción que posteriormente serían enviados a diferentes agentes del sector editorial.



Fig. 5.79. Pantallas de ejemplo de los videos promocionales del libro.



Fig. 5.80. Sistema gráfico de recompensas para la campaña de financiación colectiva (*crowdfunding*).



Fig. 5.81. Pantallazo de la portada del proyecto Ouroboros durante la campaña de *crowdfunding*.

Procesos pedagógicos asociados al ambiente de aprendizaje colaborativo llevados a cabo durante el proceso físico y expandido

A continuación es consecuente abordar las conclusiones vinculadas al proceso relacionado con la construcción de la convivencia, la distribución de roles, resolución de problemas o configuración y desarrollo de un ambiente de aprendizaje colaborativo entre otros muchos aspectos. Sus puntos fuertes y débiles. La evidencias según las hipótesis planteadas en la propuesta llevada a cabo y sobre todo las sensaciones y opiniones a través de la mirada desde el prisma de investigación-acción participativa.

¿Cómo trasladar a papel la esencia de un proceso de esta magnitud? ¿Cómo mostrar la múltiple riqueza de vivencias y aprendizajes llevados a cabo de forma individual y colectiva? ¿Cómo analizar un proceso tan vivencial y relacionarlo con una investigación educativa?

Consideramos que un punto importante a valorar resulta del posicionamiento como investigador participante. Desde el comienzo (tanto en las bases previas de inscripción como una situados en la acción) el posicionamiento era el de adquirir un rol que traspasase la idea de profesor tradicional como mero trasmisor de información o incluso la de orientador en una posición solamente situada en el paradigma de facilitador o guía. Las experiencias anteriores demostraron que esta premisa de participación solo proporciona procesos más inclusivos y ricos, pero siempre existe un miedo subyacente a cómo reaccionarán los participantes cuando afronten la experiencia no sólo como meros espectadores sino que se les ofrece la posibilidad de intervenir y crear en función de una base y cronograma modificaciones, redimensiones e intervenciones dentro del consenso grupal.

En relación con este aspecto, se tuvo un problema asociado, ni una reclamación de necesidad de realizar otro tipo de afrontamiento en lo que respecta a este posicionamiento. Al revés, esta posición se asimiló de forma natural y se impregnó inmediatamente en todos los participantes. Sin duda esta característica no exime de ciertas responsabilidades y tareas que deben ser coordinadas por los iniciadores de la propuesta, pero que pasan por un ejercicio de responsabilidad compartida con ciertas cabezas visibles que las gestionarán. Estas serían el dialogo y negociaciones con los responsables del entorno donde nos situamos u otros colaboradores asociados, cierta gestión de sensibilidad de forma inicial para detectar por experiencia posible problemas de distribución de tareas o inclusión de participantes en la dinámica que puedan sentirse un poco al margen. Sin duda son aspectos que rápidamente fueron absorbidos positivamente de forma natural obteniendo una participación activa por parte de todos.

Pero, ¿cuáles pueden ser aspectos negativos de este posicionamiento tan integral de participación horizontal por parte de los iniciadores y orientadores del proyecto? No se puede olvidar que es una actividad profesional, y aunque no supone una remuneración acorde con los intensos procesos que se viven debido a su experimentalidad, existe o puede sobrevolar una cierta descompensación entre los que cobran (iniciadores) y los que pagan por acudir a la propuesta (participantes). Pero se puede acreditar que en ninguno de los proyectos que hemos llevado a cabo hemos percibido de ninguna manera

una frontera en la actividad debido a ese salto económico. Sin duda de partida era un punto «negativo» que pudiera generar resistencia, pero la importancia de una propuesta antes de la inscripción clara y transparente mitiga este aspecto. Si las cartas están sobre la mesa y las reglas del juego son compartidas por todos previamente se diluye con rapidez las cuestiones jerárquicas.

Otro aspecto reseñable es que cuando se entró en un paradigma de participación tan horizontal estamos sujetos a una expansión temporal muy grande a nivel de acuerdos, negociaciones y consensos lo que puede ralentizar el proceso de materialización de las metas comunes en los tiempos planificados, corriendo el riesgo de no cumplir objetivos. Sin duda este aspecto se percibió con una cierta debilidad, puesto que este proyecto por su magnitud produjo la necesidad de una expansión del taller fuera de los veinte días de convivencia lo que supuso (sin remuneración) de una extensión superlativa del trabajo realizado. Se consideró que si se acotaba esta participación y espacio dialógicos de consenso se perdería una de las parte más importante para generar ambientes de aprendizaje colaborativo, y pueden correr el riesgo de transformarse en proceso de cooperativos donde las tareas son asignadas por un iniciador a través de decisiones más o menos impositivas y sin espacio al diálogo compartido que corren el riesgo de no cumplir las metas deseadas, producir una sensación de pertenencia al proyecto más débil y de esta forma no extraer toda la riqueza asociada al trabajo de creación colectiva y desarrollo personal asociado.

¿Cómo solventar este salto? ¿Cómo proponer espacios compartidos sin riesgo a no cumplimiento de metas comunes o que sean realizadas de forma menos significativas de lo esperado? Se considera que aunque los procesos o espacios dialógicos son lugares donde el tiempo puede extenderse, entendemos que la puesta en común de metas realistas y el consenso de todos los participantes en relación a su cumplimientos y los tiempos de negociación y diálogo sostenible mitigan y ayudan a no caer en extensiones de tiempo necesarias. Aun así no existen reglas, el grupo marca el proceso y está sujeto a procesos extensibles temporalmente que sin duda si son significativo se pierde el verdadero proceso de intercambio y construcción de ambientes colaborativos.

Otro aspecto reseñable es la autogestión colaborativa que subyace en todas las propuestas, pero que en el caso de 3 Weeks Bside Project Experiencie es especialmente intensa por los condicionantes espaciales y temporales que van asociados. Para la realización de esta propuesta colaboramos con la residencia de artistas La Fragua. Ya se había colaborado en la realización del anterior laboratorio V.V.E.E. y ante la buena predisposición se configuró una nueva colaboración profesional para el desarrollo de esta nueva propuesta. Cabe reseñar que la función desempeñada por La Fragua era la de proporcionarnos alojamientos en el pueblo para todos los participantes y familias, espacios adaptables donde poder trabajar y una labor de enlace con dinámicas del pueblo y la manutención alimenticia durante los veinte días.

¿Dónde se sitúan ambos proyectos? ¿Dónde se traza la línea divisoria de responsabilidades y tareas? ¿Qué expectativas asociadas a dos posicionamientos de dos proyectos? La Fragua alojaba y proporcionaba espacio de trabajo a otros artistas que trabajaban en sus obras y compartían espacios comunes con los participantes del

laboratorio. Desde esta perspectiva, desde la vivencia la idea de lograr un equilibrio pasa en primer lugar por una negociación de roles y responsabilidades clara desde el principio realizando un esfuerzo mutuo de diálogo a la hora de trazar variaciones y resolución de problemas sobre una guía de ruta común creada a priori.

Desde un punto de vista más interno del discurrir del laboratorio, la consecución de un proceso de autogestión precisa de un alto grado de compromiso y estructuración, puesto que todos los aspectos que rodean a la puesta en marcha de la experiencia pasan por un trabajo integral. Durante el proceso del diseño, la campaña de inscripción, la difusión, la gestión de espacio con una entidad o el control de las necesidades de material y logística está presente en cada uno de los pasos que se van dando para su correcto desarrollo. En el caso de 3 Weeks Bside Project Experience, en ningún momento se planteó buscar un apoyo institucional o más formal para llevarla a cabo, puesto que la situación actual de precariedad educativa para albergar este tipo de propuestas sería un proceso tan desgastante para lograr unas condiciones óptimas que merecía la pena y coherente el plus de esfuerzo organizativo por el bien de la propia iniciativa.

En relación a la configuración del ambiente, existían aspectos importantes que se debían lograr para fomentar un ambiente rico de aprendizaje colaborativo y verdaderamente experiencial. Sin duda la apertura a ser partícipes de cualquier decisión, cambio o propuesta y que esta tuviera la capacidad por parte de los participantes de sumar otras o aportar nuevas favoreció desde el principio el compromiso mutuo entre los agentes participantes. Un serie de hechos significativo de mostrar así lo atestiguan.

Uno de ellos sucedió cuando el laboratorio llevaba tres días de actividad y apenas estaba en fase de adaptación y ajuste, uno de los participantes debido a un problema personal se vio obligado a abandonar físicamente el lugar donde nos encontrábamos. Este hecho supuso un choque entre todos los participantes puesto que se perdía un participante por un motivo que se alejaba totalmente de la capacidad del grupo para solucionarlo, ya que era ajeno. Este hecho planteó una encrucijada moral y como coordinación y para el resto del grupo. Dicho participante propuso que no quería salir del grupo y que de alguna manera le gustaría seguir en contacto y poder aportar en la distancia. Esta propuesta abrió una oportunidad inmejorable de hacer partícipes de la decisión a todos. Si los coordinadores hubieran la decisión, podría haber sido aceptada o no, pero se perdía una posibilidad de generar grupo, de resolver un problema en conjuntamente y sobre todo la posibilidad de hacer sentir que todos pertenecían al mismo espacio y peso de decisión. Después de varios debates entre todos se buscó la forma de mantener en contacto a dicho participante, y que se sintiera activo en la distancia. Situación que no fue sencilla y que supuso un ejercicio de inclusión que fue normalizándose con el paso de los días y sobre todo acabó de ajustarse por el hecho de expandir el taller donde todos estaban en igualdad de condiciones como comunicación *online* y donde tuvo la oportunidad de volver a encontrarnos físicamente en el encuentro posterior en Hellín del grupo.

Otro hecho fue incluir en el grupo a una persona que por motivos laborales no podía incorporarse a la experiencia. Aceptamos previamente entre todos este hecho (sin conocernos todavía y mediante diálogo vía correo electrónico) y durante la primera semana fue incluido en las actividades de comunicación interna y se le mostró el trabajo

que estábamos realizando. La dinámica de relación que se estableció, hizo de la integración del participante fuera rápida demostrando que la flexibilidad a la hora de poder resolver problemas era simplemente una oportunidad para tejer un espacio de consenso y toma de decisiones.

Si atribuimos al ambiente la capacidad de ser un agente pedagógico más, el caso del laboratorio nos proporcionaba un banco de pruebas inmejorable para poder comprobar cómo este condicionante afecta al ambiente de intercambio, aprendizaje y convivencia. La premisa era lograr cuanto antes espacios que se transformaran en lugar y que a su vez se identificaran con los participantes a nivel individual y colectivo. Para ello, desde el primer momento se propusieron diversos espacios para el trabajo y la convivencialidad. Estos espacios se propusieron de la siguiente manera.

- Que cada uno de los participantes buscara dentro de la sala de trabajo donde se iba a desarrollar el proyecto un lugar donde se sintiera cómodo y que dispusiera a su gusto.
- Consensuar cómo disponer el espacio común más o menos fijo: mesas/biblioteca de consulta de libros, material común de trabajo, espacio de proyección, etc.
- Ofrecer en cada momento la posibilidad de disponer o generar el espacio más adecuado para cada acción, debate o desarrollo más cómodo que favoreciera la interacción que fuéramos a llevar a cabo.
- Animar a crear espacios informales fuera del espacio de trabajo para generar comunidad e interacción fuera del horario que se había marcado inicialmente.
- Que dicho horario de trabajo fuera modificable o consensuado si en algún instante por diferentes razones fuera necesario.
- Integrar con actividades comunes no obligatorias a las familias que nos acompañaban durante estos veintiún días.

Si el espacio funcionara como un lugar impuesto y fijo, esto no favorecería la correcta elaboración de las diferentes actividades, así como la posibilidad de producir un sentido de pertenencia en el grupo. El hecho de que cada uno construyera su espacio particular de trabajo en sintonía con los demás de una forma libre se considera que era el primer paso para lograr un ambiente colaborativo acorde con los retos marcados. La modificación de espacios comunes en relación con el desarrollo de trabajo, espacios de debate o reunión fue constante. Se utilizó desde la churrería del pueblo donde se desayunaba hasta alguna de las casas donde nos alojábamos para realizar reuniones o sesiones de debate. Cualquier modificación mejoraba la capacidad de búsqueda o cubría las necesidades de ese momento debido a las situación de altas temperaturas, diferentes capacidades del espacio para beneficiar las diferentes tareas o por comodidad general para compatibilizarlo con las horas de ocio personal.

Los espacios informales de interacción fueron muy frecuentes, donde compartíamos cenas semanales en familia, espacios ocio deportivo compartido o fin de semana libres

compartido por algunos miembros en la visita a lugares cercanos, etc. Estos pequeños detalles constituyeron una forma de promover de forma natural la cohesión grupal, ya sea de todos en conjunto o de algunos en particular puesto que no todos estos espacios se compartían con la totalidad de los participantes. No se atribuye la condición de comunidad a la de totalidad de presencia de sus miembros en cada actividad o encuentro. La comunidad es un concepto más amplio y diverso de relaciones que pasan por muchas conexiones dentro del grupo.

Un hecho muy significativo es la modificación y flexibilización de espacios. Si por ejemplo por diversos motivos habíamos terminado tarde el trabajo individual o existía una necesidad de descanso mayor, el horario establecido era flexibilizado sin trastocar la hoja de ruta planteada por todos. Este hecho mejoraba la capacidad el rendimiento y la posibilidad de adaptabilidad a los diferentes hechos que pudieran surgir.

La posibilidad de acudir a la experiencia con familia, como fue el caso de algunos participantes que acudieron con sus respectivas parejas e hijas, supuso la posibilidad de incluirlas en los procesos de convivencia, lo que ayudo a compatibilizar a estos participantes la vida de trabajo en el proyecto con su vida familiar. Fueron partícipes activos, apoyo y formaron parte de dudas que asaltaban al grupo desde una mirada exterior. Sin duda es un hecho muy particular que rara vez se da, pero que teniendo la posibilidad es una oportunidad de ofrecer oportunidaes sostenible de participación compatibles con la vida familiar.

Sin duda el espacio, su configuración, su disposición junto con las actividades y procesos asociados favoreció de forma significativa el ambiente de aprendizaje y convivencia colaborativa. La flexibilidad y los espacios dialógicos para su disposición conforman un abanico de posibilidades que favorecen el compromiso mutuo, una convivencia sostenible, el sentido de pertenencia al lugar y al proyecto. Es cierto que sin duda en ocasiones puede generar un exceso de tiempo desempeñado en su adaptación pero resulta más valioso el resultado obtenido de estas prácticas que cualquier demora de la mismas dado que estas pueden rediseñarse y adaptarse a las necesidades, mientras que la oportunidad de producir un ambiente óptimo son más difícilmente reconducibles si no se ha construido de forma adecuada.

Finalmente es interesante señalar un aspecto relacionado con las metas comunes. El hecho de plantear la realización y conceptualización de una materialización en relación con el territorio suponía traspasar una dinámica individualista que el arte ha transmitido tradicionalmente. La creación colectiva era propuesta como un proceso de disolución de la autoría individual en pos de una autoría colectiva. El cuerpo conceptual y de fondo, el proceso, pretendía y fue más allá de la mera estetización de las piezas de imágenes fotográficas que se iban componiendo entre todos para la realización de instalaciones expositivas o la publicación. El resultado fue algo más importante que eso, resultó un cuestionamiento personal y colectivo de nuestra vivencia del territorio a niveles psicológicos y sociales desde el prisma personal, supuso un proceso de análisis crítico de todos los participantes con el medio expresivo con el que convivíamos y finalmente generó un diálogo compartido donde la autoría era asumida de forma natural, depositando el ego de artista en una posición más serena y sostenible.

Algunas reflexiones comunes de cómo alejar la idea de autoría individual supuso interesantes debates sobre la importancia de diferenciar individualidad e individualismo, del compromiso honesto en relación a una práctica artística en contraposición a las presiones a las que somete el mercado cultural a los autores y sobre todo la idea de que el ejercicio de creación colectiva no supone una extirpación de lo individual, sino que a través de un proceso colaborativo de aprendizaje se puede construir un proceso donde lo individual se va diluyendo en lo colectivo sin desaparecer, permaneciendo la impronta individual donde se ven reflejados cada uno de los autores. El ambiente anteriormente expuesto, la predisposición individual a crear un espacio autorreflexivo o la relación horizontal favorecieron esa posibilidad.

Una frase común a todos se verbalizó en un momento dado y esta fue tan significativa como resultado de un proceso relativamente complicado en los medios expresivos. «Si alguna de mis fotografías no está, no importa, siento que las del resto son más propias». Este hecho marcó la división que existe entre la creación colectiva dirigida por unos pocos a otros muchos, a la creación colectiva donde la individualidad existe más allá de las prácticas artísticas. La meta resultante es fruto de un proceso autoconsciente, reflexible y crítico de nuestra posición en el mundo como autores que es lo que se instauró en cada uno de los diálogos que se compartieron y puebla el diario de trabajo como investigador.

La meta es el proceso, y si el proceso es acorde a una dinámica inclusiva donde el ambiente adquiere un cariz pedagógico colaborativo, a meta será más rica y tendrá al menos la capacidad de producir en los autores y el espectador una intensa sensación de honestidad y riqueza personal compartida.

6. Desarrollo de la investigación

6.1. Descripción de las distintas fases

6.1.1. Fase de exploratoria I

6.1.1.1. Revisión del estado de la cuestión. Documentación y revisión bibliográfica

La documentación y revisión bibliográfica ha estado presente de forma transversal a lo largo de todo el proceso de investigación, no obstante, ha sido en la fase exploratoria posterior a la intervención-acción donde ha tenido mayor peso, con especial incidencia en el marco teórico de la misma. Pero también la documentación relacionada con experiencias y procesos estudiados dentro del ámbito de la intervención constituye un papel fundamental, tanto en el diseño, configuración, desarrollo y posterior análisis de la propia intervención-acción.

Las búsquedas realizadas desde los diferentes prismas y áreas que se apuntan han tenido como factores aglutinadores las características propias de la investigación, las cuales pueden agruparse de la siguiente forma:

- Bibliográfica relacionada con la epistemología y revisión del concepto de colaboración como forma y método de interacción social dentro del contexto pedagógico.
- Bibliografía relacionada con la geografía, filosofía o la psicología para componer un mapa conceptual sobre el ambiente y su influencia como agente pedagógico.
- Bibliografía relacionada con la epistemología y revisión del concepto de comunidad aplicado al ámbito de la pedagogía y su influencia dentro de un contexto de prácticas artísticas de creación.
- Bibliografía y experiencias afines a la intervención-acción de la presente investigación, relacionadas con las prácticas artístico-pedagógicas dentro de un contexto de autogestión al margen de la educación formal.

Para ello, se ha seguido un proceso continuo de búsquedas y actualizaciones de la información a través de la consulta de referencias en los diferentes ámbitos donde se

sitúa la investigación. Las fuentes de información han variado en su formato, y han sido las predominantes las que proceden de búsquedas a través de nuevas tecnologías de acceso a la información, complementadas con un proceso de intercambio de información directa o por correo electrónico con agentes culturales de experiencias afines y a través de la consulta bibliográfica con centros de documentación públicos y privados.

6.1.1.2. Recogida de información de proyectos afines

Así mismo, se ha considerado complementar paralelamente a la documentación y revisión bibliográfica, los conceptos abordados a través de experiencias artístico-pedagógicas desde diferentes prismas de intervención afines al proyecto Bside. Dichas experiencias se centran principalmente en ejemplificar intervenciones relacionadas con la construcción de comunidades de prácticas artístico-pedagógicas como agentes socioculturales de acción y como estructuras educativas autogestionadas. De la misma forma, constituyen un punto de anclaje en la presente investigación, que proporciona vínculos prácticos, entre el marco teórico principal como estado de la cuestión con la fase de intervención-acción del proyecto Bside, caso de estudio principal.

6.1.2. Fase Exploratoria II. Exploración de ideas y percepción de futuros docentes

En este apartado cabe reseñar que los cuestionarios han sido validados por: el Dr. José María Salguero Juan y Seva, profesor asociado del departamento de didácticas y organización escolar de la universidad complutense de Madrid, el Dr. Antonio Collados Alcaide, profesor titular del departamento de escultura de la universidad de bellas Artes de Granada, la Dra. Aurora Alcaide Ramírez, profesora titular del departamento de bellas artes de la universidad de bellas artes de Murcia y Rafaele Marie Genet profesora asociada del departamento de didáctica de la educación musical, plástica y corporal de la universidad de educación de Granada.

6.1.2.1. Cuestionario: Futuros docentes y educación plástica y visual

El cuestionario presentado en el apartado de instrumentos de recogida de información, y reflejado en los anexos, está configurado específicamente por la presente investigación basándose en la experiencia de intervención y personal sobre el tema abordado. El objetivo principal consistía en analizar comparativamente los alumnos que cursaban el Máster para ser futuros docentes en educación plástica y visual 2014/2015. Y al mismo tiempo, por otro lado, poder comparar en dos de sus categorías con alumnos que cursan estudios de Máster de distintas especialidades educativas.

6.1.2.1.1. Universo y muestra del cuestionario

El universo muestral del cuestionario a futuros docentes lo componen un total de 40 alumnos. La especialidad a la que se aplicó es cuestionario fue: Máster de Formación del Profesorado en artes plásticas y visuales.

6.1.2.1.2. Categorías del cuestionario

DIMENSIONES	ÍTEMS
ARTES, CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. El arte y cultura visual está presente de forma significativa en todas las etapas educativas. 2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación. 3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación. 4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un aspecto importante de la educación. 5. La educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua. 6. La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares. 7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general. 8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua y matemáticas. 9. Se puede educar en artes y cultura visual sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual. 10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social. 11. La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo e innovación de las artes y cultura visual. 12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes como las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música).
PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DOCENCIA ARTÍSTICA	<ol style="list-style-type: none"> 13. Durante el Grado de Bellas Artes deberían dedicar más tiempo a la comprensión del lenguaje visual. 14. Durante los estudios de Grado de Bellas Artes se enseña artes visuales a través de elementos de la cultura visual

	<p>como el cómic, arte urbano, series de televisión, publicidad, fotografía, etc.).</p> <p>15. Antes de realizar el Máster de Formación del Profesorado los alumnos tienen clara su implicación y posicionamiento como futuros docentes.</p> <p>16. El Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales me ayudará a encontrar una salida profesional.</p> <p>17. La mayoría de los alumnos que realizan el Máster de Formación del Profesorado lo hacen para poder optar a una plaza pública.</p> <p>18. El programa de Máster ofrece herramientas y recursos aplicables a la situación real de la educación y la sociedad del conocimiento actual en artes y cultura visual.</p> <p>19. El desarrollo del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales fomenta la colaboración e interacción durante las clases.</p> <p>20. El profesorado del Máster está capacitado y actualizado para afrontar la labor de formar futuros docentes en artes y cultura visual.</p> <p>21. La coordinación y profesores del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales promueve la realización de actividades de colaboración y participación fuera del ámbito formal universitario.</p> <p>22. Una relación horizontal entre profesores y alumnos sería fundamental para generar un mejor ambiente de aprendizaje en las clases.</p> <p>23. Una mayor posibilidad de participación por parte de los alumnos en el desarrollo de actividades y contenidos del Máster ayudaría a que fuera más crítico, reflexivo y efectivo.</p> <p>24. El hecho de trabajar colaborativamente entre profesores y alumnos fomenta un intercambio de conocimiento más real y activo.</p> <p>25. Las clases magistrales aportan una enseñanza significativa y duradera.</p> <p>26. La modificación de la estructura espacial del aula en función de la clase o actividad mejoraría el ambiente de aprendizaje.</p> <p>27. Hay aspectos como el sentido de pertenencia o la posibilidad de participación que son fundamentales para la construcción de un ambiente de aprendizaje óptimo.</p> <p>28. ¿Dónde, cómo y de qué manera te gustaría desarrollar tu labor docente?</p>
--	--

EXPERIENCIA PERSONAL EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN FORMAL	<p>29. Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación.</p> <p>30. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa.</p> <p>31. En las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo.</p> <p>32. Se consideraban las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar.</p> <p>33. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.</p> <p>34. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual son utilizadas con frecuencia más allá de los Grados de Bellas artes o de Comunicación Audiovisual.</p> <p>35. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.</p> <p>36. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales? SÍ/NO</p> <p>37. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?</p> <p>38. El uso del arte y cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje.</p> <p>39. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.</p>
EXPERIENCIA PERSONAL EN ESPACIOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS EN LAS ARTES Y CULTURA VISUAL	<p>40. Desarrollo proyectos personales de creación. SÍ / NO.</p> <p>41. He participado en algún proyecto de creación colectiva SÍ/NO</p> <p>42. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?</p> <p>43. Suelo acudir con regularidad a eventos culturales relacionados con las artes y cultura visual que organiza la universidad u otras instituciones públicas. SÍ / NO.</p> <p>44. Me intereso por proyectos alternativos de arte y cultura visual. SÍ / NO</p> <p>45. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?</p>

	46. Participo en proyectos culturales autogestionados de forma activa. SÍ / NO.
	47. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?
	48. Considero que las experiencias culturales alternativas que suceden en nuestra sociedad deben tener más presencia en los contextos formales de educación en artes y cultura visual SÍ / NO.
	49. Si tu respuesta es SÍ, ¿Cómo?
	50. Las propuestas alternativas autogestionadas pueden ser una salida profesional. SÍ / NO.
	51. ¿De qué manera crees que pueden ser desarrolladas?

Tabla 6.1. Dimensiones del cuestionario aplicado a futuros docentes en artes plásticas y visuales.

6.1.2.1.3. Aplicación del cuestionario

En la aplicación del presente cuestionario se contó con la colaboración del profesorado, teniendo alguna dificultad con la universidad complutense en la especialidad, buscando alternativas contando con la colaboración de la universidad de educación de Granada y de bellas artes de Murcia que cedieron parte de su tiempo lectivo para poder hacer efectivo este cuestionario a través de los ítems planteados. Algunas de las cuestiones que se tuvieron en cuenta a la hora de responder fueron:

- Se establecieron fechas y horas prefijadas en horario lectivo para disponer de 30 minutos en la realización del cuestionario.
- Se presentaron breves líneas generales de la investigación, así como la finalidad del cuestionario.
- Se remarcó el carácter voluntario del cuestionario así como la confidencialidad de los datos.
- Tras su realización se procedió a agradecer su colaboración a los participantes.

6.1.2.2. Cuestionario: futuros docentes de diferentes especialidades educativas

Al igual que el anterior cuestionario, el segundo cuestionario presentado en el apartado de instrumentos de recogida de información, y reflejado en los anexos, está configurado específicamente por la presente investigación basándose en la experiencia de intervención y personal sobre el tema abordado. El objetivo principal, consistía en conocer las opiniones en general de los alumnos distintas especialidades educativas. Y cruzar estos datos comparativamente con las dos dimensiones coincidentes del cuestionario de los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Educación Plástica y Visual.

6.1.2.2.1. Universo y muestra del cuestionario

El universo muestral del cuestionario a futuros docentes del resto de especialidades lo componen un total de 146 alumnos que a la fecha cursan estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

6.1.2.2.2. Categorías del cuestionario

DIMENSIONES	ÍTEMS
ARTES, CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. El arte y cultura visual está presente de forma significativa en todas las etapas educativas. 2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación. 3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación. 4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un aspecto importante de la educación. 5. La educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua. 6. La educación en artes y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares. 7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general. 8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua y matemáticas. 9. Se puede educar en artes y cultura visual sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual. 10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social. 11. La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo e innovación de las artes y cultura visual. 12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes que las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música).
EXPERIENCIA PERSONAL EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA ARTÍSTICA EN	<ol style="list-style-type: none"> 13. Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación.

EDUCACIÓN FORMAL	<p>14. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa.</p> <p>15. En las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo.</p> <p>16. Se consideraba las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar.</p> <p>17. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.</p> <p>18. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual son utilizadas con frecuencia más allá de los Grados de Bellas artes o de Comunicación Audiovisual.</p> <p>19. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.</p> <p>20. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales? SÍ/NO</p> <p>21. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?</p> <p>22. El arte y la cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje.</p> <p>23. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.</p>
-------------------------	---

Tabla 6.2 Dimensiones del cuestionario aplicado a futuros docentes en distintas especialidades educativas.

6.1.2.2.3. Aplicación del cuestionario

En la aplicación del presente cuestionario se contó con la colaboración de profesores y profesoras de la facultad de educación de la universidad complutense de Madrid, que cedieron parte de su tiempo lectivo para poder hacer efectivo este cuestionario a través de los ítems planteados. Algunas de las cuestiones que se tuvieron en cuenta a la hora de responder fueron:

- Se establecieron fechas y horas prefijadas en horario lectivo para disponer de 30 minutos en la realización del cuestionario.
- Se presentaron breves líneas generales de la investigación, así como la finalidad del cuestionario.
- Se remarcó el carácter voluntario del cuestionario así como la confidencialidad de

los datos.

- Tras su realización se procedió a agradecer su colaboración a los participantes.

6.1.3. Fase intervención-acción. Descripción de las acciones realizadas y de la producción resultante en el proyecto Bside

Una vez abordada una fase exploratoria a través de la revisión y documentación bibliográfica, marco teórico y el análisis de proyectos prácticos afines, se procedió a desarrollar una fase de intervención-acción dentro del proyecto Bside. Estas intervenciones, como se han indicado en la presente investigación, estaban estructuradas de la siguiente manera [Tabla 6.3]:

- Transigrafías. Caminar como práctica artística de conocimiento compartido:
 - Transigrafías Granada
 - Transigrafías Reloaded
 - Transigrafías Huarte/Huerta
- Laboratorios expansivos de creación colectiva:
 - V.V.E.E. Taller de edición colectiva
 - 3 Weeks Bside Project Experience

6.1.3.1. Descripción del contexto y el trabajo previo

El interés del tema o la propia acción viene suscitado por diferentes motivos en función de cada una de las experiencias y el contexto donde fueron desarrolladas y el interés temático general del proyecto donde fueron configurados. Así como dicha temática relacionada con el territorio, el desplazamiento urbano y las prácticas artístico-pedagógicas vienen determinadas por la filosofía del proyecto Bside. El aspecto contextual donde fueron realizadas, viene determinado por la adaptación de los diferentes programas a un entorno que proporcionase todas las garantías logísticas, coherencia metodológica e independencia en la autogestión educativa que se planteaban desde el inicio. Este contexto está ampliamente explicado en el punto correspondiente del proyecto Bside de la presente investigación, donde se desarrollan aspectos referentes a los agentes colaboradores, el grupo de participantes y el diferente trabajo previo realizado en cada una de las intervenciones.

A modo de resumen por orden cronológico de realización se puede apoyar en el siguiente cuadro:

INTERVENCIÓN	COLABORADOR / CONTEXTO	PERFIL DEL PARTICIPANTE	DURACIÓN	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Transigrafías Granada	Festival Pa-ta-ta de Fotografía Emergente de Granada	Personas relacionadas con el desarrollo de proyectos de autor con imagen fotográfica.	4 días	7
V.V.E.E. Taller de edición colectiva	La Fragua. Residencia de artistas en Belalcázar (Córdoba)	Personas relacionadas con el desarrollo de proyectos de autor con imagen fotográfica.	4 días + 2 meses de trabajo descentralizado <i>online</i>	5
3 Weeks Bside Project Experience	La Fragua. Residencia de artistas en Belalcázar (Córdoba)	Personas relacionadas con el desarrollo de proyectos de autor con imagen fotográfica.	20 días + 4 meses de trabajo descentralizado <i>online</i> + 2 días presenciales durante esos 4 meses	5
Transigrafías Reloaded	Universidad de Bellas Artes de Granada y el colectivo Ciengramos.	Alumnos y docentes de la universidad y personas relacionadas con el desarrollo de proyectos de autor con fotografía	2 días	14
Transigrafías Huarte/Huerta	Programa educativo del Museo de Arte Contemporáneo Huarte (Navarra)	Perfil de personas heterogéneo con horizontes profesionales dispares.	3 días	11

Tabla 6.3 Características generales de cada una de las intervenciones.

6.1.3.2. Entrevista a los participantes de las intervenciones

6.1.3.2.1. Universo y muestra de la entrevista

El campo muestral de la fase de intervención-acción lo compusieron 24 participantes de las cinco experiencias realizadas por el proyecto Bside. El número de entrevistas realizadas estaban condicionadas por limitaciones espaciales (participantes distribuidos por muy diversos horizontes geográficos nacionales e internacionales) y de tiempo para su realización. La posibilidad de poder realizar las entrevistas estaba supeditada a metodologías de recogida de información vía correo electrónico. Este hecho estaba condicionado a unas variables que a su vez condicionaban el número total de entrevistas recibidas en comparación con el número de participantes totales. Cambios de correo electrónico, voluntariedad, tiempo de realización o la distancia que otorga la entrevista mediada por el componente no presencial de comunicación fueron las principales causas de obtener una muestra total de 24 de los 42 participantes en las experiencias.

Por lo tanto se procedió a entrevistar a los participantes de las diferentes intervenciones desarrolladas. La finalidad principal era la de establecer comparaciones entre los participantes en su percepción de diferentes contextos directa e indirectamente asociados a la actividad que participaron durante la fase de intervención-acción. Más concretamente temas como la colaboración, artes visuales, ambientes de aprendizaje y su vínculo con las experiencias que habían compartido. Las entrevistas fueron realizadas a los:

- Participantes del taller Transigrafías Granada.
- Participantes del taller Transigrafías Reloaded (Santa Fe – Granada).
- Participantes del taller Transigrafías Huarte/Huerta (Huarte – Navarra).
- Participantes del taller V.V.E.E. Taller de edición colectiva.
- Participantes del taller 3 Weeks Bside Project Experience.

6.1.3.2.2. Categorías de la entrevista

DIMENSIONES	ÍTEMES
ARTE Y CULTURA VISUAL – EDUCACIÓN -SOCIEDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué importancia crees que debe tener la educación en artes y cultura visual en nuestra sociedad? 2. ¿Cuál ha sido tu experiencia personal/autobiográfica en relación con la educación en artes y cultura visual durante tus etapas educativas? 3. ¿Crees que la educación en artes y cultura visual tiene en tu opinión una presencia significativa y de importancia en la educación formal? SÍ/NO 4. Si tu respuesta es NO, ¿cómo platearías una inclusión con mayor peso del arte en la educación? 5. ¿Qué crees que debe cambiar o mejorarse en la educación en artes y cultura visual? 6. ¿Consideras que el arte y la cultura visual es una herramienta de transformación social que puede promover el pensamiento crítico? SÍ/NO 7. Si tu respuesta es SÍ, ¿qué aspectos crees que lo hace un agente de transformación social y generador de pensamiento crítico?
AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMUNIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cómo definirías «ambiente de aprendizaje colaborativo»? 9. ¿Crees que un buen ambiente propicia una mejor predisposición a colaborar entre los miembros de una comunidad? SÍ/NO 10. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles según tu opinión, son los aspectos que generan un ambiente de aprendizaje colaborativo óptimo? 11. ¿Cuál crees que debe ser el rol del profesor en un ambiente de aprendizaje colaborativo? 12. ¿Qué papel crees que deben jugar los participantes en la construcción de dicho ambiente de aprendizaje colaborativo?
PRÁCTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA. SOBRE EL TALLER COORDINADOR POR BSIDE EN EL QUE PARTICIPASTE	<ol style="list-style-type: none"> 13. ¿Cuál fue el motivo que te decidió a inscribirte? 14. ¿Podrías hacer una valoración personal de la experiencia del taller en el que participaste? 15. ¿Cómo percibiste, según tus palabras, la relación entre orientadores y participantes? 16. ¿Crees que la colaboración entre participantes en el

	desarrollo del taller que realizaste tuvo una importancia significativa? SÍ/NO
	17. Si tu respuesta es SÍ, ¿qué hechos recuerdas que fomentaron un ambiente colaborativo de aprendizaje?

Tabla 6.4. Dimensiones de las entrevistas aplicado a futuros docentes en distintas especialidades educativas

6.1.3.2.3. Definición de las categorías

Se ha considerado oportuno estructurar tres bloques de categorías que compusieran un proceso de abordaje por parte del entrevistado de lo más general a lo más particular. Con esta propuesta, se consideró crear un proceso de afrontamiento, el cual fuera generando reflexiones que poco a poco aproximaran al entrevistador a la experiencia de la que había sido partícipe.

Las categorías son las siguientes:

ARTE Y CULTURA VISUAL-EDUCACIÓN-SOCIEDAD: se incluyen en esta categoría percepciones y posicionamientos de los entrevistados en relación con su experiencia propia con la educación en artes y cultura visual y su importancia presente y futura en la educación cultural general.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMUNIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS: a través de de estas categorías se pretende observar cómo perciben y definen conceptos como ambiente y colaboración, así como su opinión del rol dentro que deben desempeñar profesores y alumnos dentro de un espacio de intercambio formativo.

PRÁCTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA. SOBRE EL TALLER COORDINADOR POR BSIDE EN EL QUE PARTICIPASTE: en esta categoría se pretende observar directamente la vinculación a los aspectos propuestos en las dos categorías anteriores, en relación con el taller concreto del que fueron partícipes.

6.1.3.2.4. Desarrollo de la entrevista

A pesar del carácter *on-line* asincrónico vía correo electrónico que por el que se optó en la entrevista, la esencia de la misma recoge numerosos aspectos relevantes en relación con las categorías dadas. Si se consideran las dificultades de ejecución como un aspecto positivo en su análisis, entonces se afirma que el desarrollo de la misma no podría haber sido de otra manera, puesto que la distancia geográfica y el espacio temporal de la ejecución de cada propuesta formativa así lo imponían.

Las entrevistas fueron enviadas en un mismo momento a todos los participantes. Este hecho supuso que la misma era rellenada de forma libre en el momento en que los participantes lo considerasen oportuno. De la misma forma, para lograr un mayor

número de las mismas, se reiteró en dos ocasiones más la posibilidad de hacerlo y el incentivo colaborativo para su realización.

Algunos aspectos que se tuvieron en cuenta para la realización de la misma fueron:

- Se generó un mail de presentación donde se explicaba el motivo de las entrevistas y su finalidad.
- Se estableció unas pautas de ejecución de las mismas.
- Se propuso una fecha límite para su entrega y un seguimiento de la misma como recordatorio para los entrevistados que no la habían realizado.
- El lugar elegido para la misma, al ser on-line asincrónica, era decidido por los propios participantes.
- Al no ser verbal y presencial, se invitaba a los participantes a no tener en cuenta tanto la redacción como la invitación sincera a contestar utilizando el lenguaje escrito que les fuera más cómodo y familiar, así como la utilización de iconos y signos expresivos escritos si lo creían oportuno.
- Una vez finalizada la fecha de entrega, se envió un mail de agradecimiento general a los participantes.

7. Análisis de los datos

7.1. Datos de las entrevistas a participantes de la intervención-acción en forma de talleres del proyecto Bside

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA FASE INTERVENCIÓN-ACCIÓN

En este apartado se dispone a indicar las respuestas de los participantes durante la fase de intervención-acción.

TOTAL DE SUJETOS: 24

BLOQUE I. ARTES Y CULTURA VISUAL, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

	<u>Pregunta 1:</u> ¿Qué importancia crees que debe tener la educación en artes y cultura visual en nuestra sociedad?
1	Creo que la educación en artes y cultura <u>es fundamental en la sociedad</u> . De hecho, debería tener más importancia en los planes educativos, pues <u>enriquecen al individuo</u> y <u>aportan una visión crítica</u> y mucho más amplia a la sociedad
2	<u>La misma importancia que en otras materias o campos</u> , sean ciencias, sociología, letras, etc., cuya finalidad sea <u>dotar de herramientas y elementos teórico prácticos al servicio del desarrollo y emancipación del individuo</u> . Por otra parte, siguiendo con el punto anterior, dicho desarrollo <u>no debería caer exclusivamente en los parámetros y signos de la formación y especialización (es decir, del mercado)</u> . La experiencia de la educación no para ser especialista sino para ser receptivo y con recursos en diferentes ámbitos en la comunicación entre las personas.
3	A mi parecer, la educación en artes <u>es fundamental</u> , tanto para el individuo que finalmente se dedique a practicar alguna de ellas como el que no. El arte ha existido a la par que el ser humano, siendo producto de éste. Su conocimiento <u>nos ayudará a saber más de nosotros como seres humanos</u> . En lo relativo a la cultura visual me gustaría citar a Laslo Moholy Nagy, quien supo prever, mucho antes de que aparecieran los ordenadores e Internet, el camino de la comunicación. Éste en 1925 diría: «El analfabeto del futuro no será el inexperto en la escritura sino el desconocedor de la fotografía» entendiendo la fotografía como imagen.
4	En mi opinión, la educación en artes y cultura visual <u>es una necesidad</u> puesto que pertenece a nuestra cultura, a nuestra historia. Pienso que <u>es algo básico y esencial</u> .

5	Creo que la educación en artes y cultura <u>es fundamental en la sociedad</u> . De hecho, <u>debería tener más importancia en los planes educativos</u> , pues <u>enriquecen al individuo y aportan una visión crítica</u> y mucho más amplia a la sociedad.
6	Desde mi punto de vista <u>tendría que tener más importancia de la que actualmente tiene</u> . Me consta que en la educación primaria la plástica y la comunicación audiovisual constituyen <u>una herramienta crucial en el aprendizaje del alumnado</u> , pero lamentablemente después, parece olvidarse casi totalmente de los currículos de la enseñanza obligatoria.
7	Creo que <u>debería ocupar un lugar importante ya que la forma de comunicar conceptos, ya no artísticos, sino de índole más domésticas, es cada vez más visual</u> . El dibujo debería ser una asignatura instrumental a lo largo de primaria y de secundaria, ya que muchas de las materias no artísticas transmiten sus conceptos más eficazmente a través de dibujos; los mapas de geografía son dibujos, los esquemas del cuerpo humano son dibujos, por citar algunos ejemplos. Y los mapas conceptuales de la mayoría de asignaturas de la ESO.
8	<u>Una importancia capital ya que vivimos en una cultura eminentemente visual</u> , y debemos ser capaces de interpretar los símbolos y las señales que recibimos para no quedar indefensos ante determinados intereses. <u>Debemos tener capacidad crítica y para ello resulta fundamental tener conocimientos sobre arte</u> . Y, coñe, también porque ¡da mucho placer!
9	A pesar de que la invención de lo que entendemos por arte y por cultura es algo reciente, educar en artes y cultura visual, a día de hoy, supone el pasaporte a un denso sistema de <u>conocimiento que nos permite entender, criticar y valorar precisamente este mismo sistema</u> , que no es otra cosa que, y esto <u>me parece muy importante</u> , nuestra propia herencia cultural y visual. <u>Sin esta educación no sería posible avanzar a niveles de conocimiento superiores dentro del propio sistema, no podríamos mantener estructuras de calidad</u> que garantizaran la pertinencia de todo el tinglado, <u>no tendríamos visión crítica sobre el mismo</u> y terminaríamos desbaratando miles de años de trabajo. Realmente, en este sentido práctico, <u>no educar en artes y cultura sería tan peligroso como no hacerlo en cualquier otra materia</u> , una muy mala decisión ecológica con consecuencias inmediatas y encadenadas en los más insospechados aspectos de la vida.
10	<u>Debería estar tan valorada como el resto de ramas educativas ya que estamos continuamente recibiendo información gráfica: imágenes, letreros, etc.</u> Las artes y la cultura visual son <u>herramientas fundamentales, debemos conocerlas y poder usarlas</u> .
11	Creo que <u>el arte en general es un espacio fundamental para las personas. Es imprescindible para el desarrollo personal, enriquecedor, nos permite ampliar el campo de visión de nuestra realidad</u> . El arte <u>nos humaniza</u> . La educación debe ser la vía <u>para que los individuos sean capaces de desarrollar su espíritu crítico-creativo</u> , tan necesario para la <u>construcción de una sociedad más valiente y comprometida</u> .
12	<u>Es una parte muy importante dentro de la educación actual</u> , a parte de la tv, internet y los medios de comunicación visual a través de la telefonía móvil está muy presente en toda la sociedad desde edades muy tempranas. <u>Importante una educación para crear criterios propios</u> . La cultura y artes visuales forman parte de la cultura contemporánea de la que formamos parte y nosotros somos los contemporáneos.
13	<u>Debería tener cada día más y más importancia ya que la cultura visual cada día está más implantada en nuestras vidas</u>
14	Creo que <u>debe ser una rama más dentro de la educación de arte y cultura</u> . Y considero que, arte y cultura <u>deben tener mucho más protagonismo, ya que se trata de una faceta muy importante en la educación</u> . Pero creo que vamos en dirección contraria, cada vez pesa más la formación técnica. Lo dice uno de ciencias
15	<u>Más de la que se le da</u> . No hace falta señalar las carencias de las que adolece el sistema

	educativo en cuanto a ambos aspectos, ni la dificultad que luego tiene el ciudadano para interpretar la imagen justo en el momento en el que su número tiende a infinito. Es como si existiera un empeño en la devaluación del sentido de la imagen, de su conocimiento o de su poder.
16	<u>Mucha importancia.</u>
17	En una sociedad debe primar la solidaridad. Existen maneras de moldear y educar a los miembros de una comunidad en valores solidarios pero toda estrategias pasa, a mi entender, por <u>generar espacios personales donde las decisiones no estén condicionadas, ni mucho menos dirigidas.</u> Una <u>educación que incluye actividades relacionadas con el arte, ayuda a sembrar comportamientos más sensibles, entendiendo el término aquí, como la capacidad de emocionarnos ante maneras individuales que tienen los otros de expresarse.</u> *Respondo a la parte de cultura visual en la siguiente pregunta.
18	Debe tener <u>mucha más importancia, porque la cultura visual nos rodea en la sociedad contemporánea.</u> Todo son imágenes alrededor nuestro y <u>comprender su significado y las relaciones que mantenemos con ellas es de vital importancia para comprender la sociedad en sí.</u>
19	Debe tener una importancia máxima y equiparable a la importancia que se concede a las <u>matemáticas y los idiomas.</u> El arte es capaz de desarrollar ciertas facetas de la sociedad igual de importantes que otras más valoradas e imposibles de desarrollar con otras disciplinas. Además, <u>la cultura visual forma parte indivisible de la sociedad que vivimos debido al lugar que ocupa la imagen hoy en día, lo que hace aún más importante la educación n la lectura y creación de imágenes.</u>
20	La misma importancia que otras formas de expresión y comunicación de que hemos <u>desarrollado los seres humanos,</u> desde la narración oral y escrita hasta la ciencia y la tecnología, pasando por la agricultura, el comercio, el lenguaje matemático, etc.
21	Diría que tanto las artes como la cultura visual <u>deberían tener más importancia y presencia de la que tienen,</u> aunque creo que el caso de la cultura visual es el más flagrante, ya que <u>cada día afecta y protagoniza más parcelas de la sociedad.</u> Creo que <u>es indispensable educar a toda la población para que esta adquiera una actitud crítica ante la imagen.</u> A día de hoy <u>la imagen tiene usos que van más allá de la representación.</u> Desde grandes <u>grupos de poder tanto políticos como económicos se emplea masivamente con fines artísticos, comerciales, de documentación, de seguridad y de propaganda tanto institucional como subversiva.</u> Al mismo se ha convertido en la principal herramienta de socialización y autorrepresentación a través de internet. Teniendo en cuenta que a esto se le suma que la producción e itinerancia de las imágenes vive hoy su crecimiento más grandes en la historia y a que esos grandes grupo son los que controlan la gran mayoría de la producción, postproducción, distribución, publicación y en la mayoría de los casos también la opinión al respecto de esas imágenes, <u>es indispensable que cuanto antes se le de a la educación sobre cultura visual la importancia que merece.</u>
22	<u>La misma importancia que en otras materias o campos, sean ciencias, sociología, letras, etc., cuya finalidad sea dotar de herramientas y elementos teórico prácticos al servicio del desarrollo y emancipación del individuo.</u> Por otra parte, siguiendo con el punto anterior, dicho desarrollo no debería caer exclusivamente en los parámetros y <i>signos</i> de la formación y especialización (es decir, del mercado). <u>La experiencia de la educación no para ser especialista sino para ser receptivo y con recursos en diferentes ámbitos en la comunicación entre las personas</u>
23	La educación es la raíz del árbol que todos hemos plantado y al que llamamos sociedad. Sinceramente, es la base, la parte que no se ve, que duerme bajo tierra y que a su vez es <u>la esencia de toda la energía que hará brotar frutos de más profundo sabor y color.</u> Así pues, <u>creo firmemente que la importancia de la educación en arte debería estar, en la supuesta escala de valores a enseñar, en las más altas posiciones y enseñarse con diversión, mayor</u>

	<u>estima y profundidad desde la base</u> , esto es, desde las escuelas primarias y hasta la vejez. <u>Y también, enseñarse sin palabras huecas y ostentosas, sino con vivencias, a través de experiencias y con palabras llanas y entendibles</u> . Quizá <u>sin tratar de enseñar</u> «lecciones entendidas» sino de «comunicar sentimientos».
24	<u>Tendría que tratarse como algo equiparable a las asignaturas tótems tradicionales</u> . Todo saber es importante, y <u>las artes en general hacen al ser humano más humano si cabe</u> .

Tabla 7.1. Relación de respuestas a la pregunta 1: «¿Qué importancia crees que debe tener la educación en artes y cultura visual en nuestra sociedad?».

	<u>Pregunta 2: ¿Cuál ha sido tu experiencia personal/autobiográfica en relación con la educación en artes y cultura visual durante tus etapas educativas?</u>
1	Mi experiencia personal ha sido <u>muy enriquecedora</u> .
2	<p>En la etapa escolar <u>sencillamente pobre, memorística y de segundo nivel</u>. El arte, y su historia, siempre fue percibido —y en ocasiones explicado por el propio cuerpo docente— <u>como una actividad de relleno</u> con la que se podría mejorar la media de calificación y con la que, pensando en una futura carrera, apenas había unas pocas salidas laborales. Se estudiaba arte porque estaba en el plan de estudios. Se estudiaba a Miguel Ángel porque entraba en el examen. Y todo lo relacionado con arte era un estudio continuo teórico del libro de texto sobre arte griego, romano, renacimiento, barroco, gótico, es decir, aquello considerado dentro de la historia del arte. <u>Nada que tuviera que ver con épocas más actuales, otros movimientos, tipos de arte ni con el desarrollo por parte de la escuela para incentivar acciones e ideas entorno al arte</u>. <u>Un aula (un entorno pasivo)</u> donde recibir conocimientos a base de apuntes y textos. Respecto a la cultura visual apenas se rozaba, ligeramente, en algunos cursos con aproximaciones al cine o la televisión. Pero sin ser materia ni tema en el que profundizar. En mi opinión, también se trataba de una época en la que no había al alcance de estudiantes y adolescentes medios tecnológicos como una tableta, un ordenador personal, y en la que Internet era algo que acababa de nacer. La cultura visual típica de hoy en día en redes, blogs, cadenas con veinticuatro horas de cine, series o programas, las salas de difusión o el abaratamiento de la tecnología de la imagen, no estaban a nuestro alcance en aquel tiempo. <u>La verdad: había más cultura visual en la carpeta llena de recortes que todos los compañeros hacíamos (una especie de mapa hecho a mano de lo que hoy es una red social sobre chicas y motos) que en todo el entorno educativo</u>.</p> <p>- En la etapa en formación de <u>grado superior en Técnico superior de Imagen</u> resultó escasa <u>aunque sí hubo mayor acercamiento y análisis en cuestiones</u> relacionadas con la cultura visual. A saber: sobre cine, su historia, montaje, herramienta política, modos de expresión. También incluyendo este acercamiento al campo de la fotografía. Y por supuesto un mayor acceso al estudio y conocimiento de todo lo que suponía la cultura visual. Mucha de esta cultura, no recibida del centro o la escuela sino descubierta y puesta en conocimiento por los propios alumnos.</p> <p>- En talleres, Másters y workshops haría dos distinciones importantes:</p> <p>1) Cursos, talleres o máster en escuelas de prácticas artísticas o profesionales suelen realizar varios <i>pecados mortales</i> según mi punto de vista. Se centran exclusivamente en la transmisión de conocimientos. Sea para que los alumnos tomen nota, afiancen su formación (profesionalidad) y observen el trabajo de otros autores no como un aprendizaje personal sino como un indicador del modo de actuar de dicho autor con el consiguiente peligro de imitarle (además de la no relación, en muchos casos, de tú a tú, entre el profesional, entendido, y el</p>

	<p>alumno, el aspirante). El arte no como herramienta de trabajo, comunicativa, para sanar, cuestionar, sino como modelo de proyección social donde el culto a la materialización de la obra, en ocasiones, se impone al desarrollo de ésta. Existe otro culto predominante, tal vez excesivo, sobre todo hoy en día, a la imagen. Puede resultar demasiado abundante por lo que el peligro de acabar saturado es evidente. No se premian (si es que debe premiarse) procesos de colaboración, procesos de error, espacios de diálogo. Al igual que hay profesionales en el campo de las ciencias, la ingeniería o la economía, se pretende formar a profesionales de proyectos de arte o cultura.</p> <p>2) Por otra parte, aquellas experiencias más enriquecedoras en cuanto al campo artístico y cultural del que he podido participar tienen más que ver con <i>encuentros</i> entre otros autores o personas sin la pretensión artística ni la ambición especializada, alejados de una escuela, universidad o taller formal, donde el estudio de otras ideas y un hambre a dar rienda suelta a sus ideas y deseos, han desembocado en grandes descubrimientos. Un empeño no en llegar a ser sino en mostrar, dar valor a su propia mirada. Su potencial. Dichos encuentros dotados de una gran carga vivencial donde en ocasiones se creaban a su vez más encuentros en otros lugares y el estudio o análisis de temas o técnicas, más en la ayuda del desarrollo del individuo.</p>
3	Hasta los 21 años (ahora tengo 28), que decidí matricularme en un curso de fotografía profesional, <u>mi experiencia ha sido prácticamente nula</u> . A partir de entonces el arte, y por ende la cultura visual, ha formado parte de mi vida tanto profesional como personal.
4	<u>Desde pequeña he estado experimentando con materiales</u> y técnicas, observando, imaginando, creando. <u>Estudié Bellas Artes</u> y estuve en contacto con el arte mediante seminarios, intercambios, cursos y talleres. Tras ello, decidí especializarme en Diseño Gráfico haciendo un máster y actualmente trabajo como diseñadora gráfica aunque no descarto ninguna especialidad relacionadas con el diseño y las artes.
5	<u>Mi experiencia personal ha sido muy enriquecedora.</u>
6	<u>Recuerdo que cuando era pequeña disfrutaba muchísimo pintando y haciendo trabajos creativos en clase</u> , e incluso con frecuencia renunciaba al recreo para seguir pintando. <u>En tercero de EGB tuve a un profesor que formaba parte de una compañía de teatro y nos motivaba en clase ofreciéndonos la posibilidad de hacer títeres, marionetas, decorados, etc.</u> , si acabábamos pronto los deberes; sin duda para mí era un gran aliciente, aunque no para todos era así. En bachillerato (procedo del plan antiguo cuando había COU), en cambio, recuerdo que en clase <u>de educación plástica y visual nos aburríamos muchísimo</u> , la profesora no nos motivaba en absoluto y nos ponía a copiar láminas sin ningún sentido o bien a pasar a plumilla ejercicios de dibujo técnico. También estaba la optativa de «hogar», que si obviamos el nombre era una asignatura interesante en la que se enseñaba a trabajar con la arcilla y a pintar azulejos; no obstante, sólo se enseñaba técnica y no se desarrollaba la creatividad y la imaginación.
7	Durante mi etapa de alumno <u>existía una asignatura que se llamaba Dibujo Artístico y otra que se llamaba Trabajos Manuales, que eran asignaturas en las que se aprendía realmente poco porque consistían en dibujar o realizar trabajos, sin ningún aporte teórico, ni ninguna reflexión posterior</u> . Era divertido para mí porque me gustaban mucho, pero apenas se producían progresos.
8	Desde pequeñín <u>siempre he tenido la sensación de que lo que nos enseñaban en la academia/escuela/instituto era fundamental, pero de algún modo sentía que resultaba del todo insuficiente, y que estaba un par de pasos detrás de lo que estaba ocurriendo ahí fuera, en la calle.</u>

9	He tenido que <u>luchar contra un sistema que siempre ha considerado secundarias estas materias, como lo demostraba mermando el número de horas de formación, los profesores especializados disponibles y los itinerarios ofertados</u> . Mi <u>formación y por tanto mi orientación laboral necesariamente fueron tardías</u> , obligándome a tomar decisiones drásticas, cambiando de una carrera biosanitaria (elegida como consecuencia del itinerario formativo en secundaria ya que entonces no existía el bachiller de artes) a otra de Bellas Artes para la que había sido escasamente preparada. El problema del estigma social, y los prejuicios machistas en las propias instituciones han estado presentes permanentemente, restando una energía que de ser invertida en el lugar adecuado habría mejorado mucho las condiciones de trabajo y los resultados de la formación. Afortunadamente el contexto cultural y humano que me ha rodeado ha soportado y en parte solventado muchos de estos problemas.
10	<u>En el instituto y en el colegio no se le daba mayor importancia a las artes, funcionaban como asignaturas de relleno y relax</u> . En el periodo de escuela de arte <u>la educación era mucho más seria e implicaba al alumno de manera directa, un o todo o nada, pero sin medias tintas</u> . En la facultad se da un paso más, se realizan proyectos más complejos que requieren investigación y dedicación para una construcción creativa más completa. <u>Aunque de todo con lo que te quedas es con la gente que has ido conociendo y te ha aportado su punto de vista, además de los cursos y talleres, charlas y coloquios que se dan fuera de la educación reglada como tal</u> .
11	<u>Estudí fotografía en la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona. Más tarde he asistido a cursos de fotografía y pintura.</u>
12	<u>Durante mis etapas educativas regladas ninguna</u> . Ha sido paralelamente o a posteriori cuando <u>he entrado en contacto</u> . Cuando he conocido a artistas visuales, artistas de las artes escénicas, sobre todo del mundo de la danza.
13	<u>Solamente he tenido educación en artes y cultura visual durante mi etapa en Formación Profesional de fotografía, ya con 24 años. Hasta entonces nada, y me hubiese gustado tener cierta formación de más joven. Debería ser enseñanza obligatoria.</u>
14	Yo tuve durante el bachiller asignaturas de arte y literatura, <u>nada específico en lo visual</u> .
15	<u>He recibido educación de manera más o menos informal</u> en los talleres de algunos pintores, en el antiguo Taller de Artes Visuales de Pamplona y, a mi vez, he impartido un taller de literatura durante 3 años en la Universidad Pública de Navarra. He expuesto en Pamplona, Madrid, Valencia y Ginebra en muestras colectivas e individuales. He publicado 2 libros de fotografía.
16	<u>Poca</u> , la que establecía el Ministerio de educación en su día.
17	Crecí despertándome muchos días con el sonido de un martillo repicando un yunque. Mi abuelo era herrero, ayudaba a la gente del campo a continuar con sus labores, tenía un gran amor por su trabajo. Con el tiempo he sabido apreciar que su lugar de trabajo era un espacio social donde la comunidad era libre de expresar (durante el Franquismo) todo aquello que le preocupaba, que era mucho ya que lo importante, por encima de cualquier artificio, era asegurarse el alimento. Allí en su fragua, la fragua del Maestro Diego Vélez, las transacciones económicas eran generalmente inexistentes a la vista. Los tratos, aún hoy en los pueblos, siguen siendo muy parecidos. Abunda el trueque y la buena fe, el ayudarnos por pertenecer a una misma comunidad de seres queridos, apreciados. Paradójicamente este hecho se contrapone a <u>una cultura visual actual donde se premia el consumo sin saber muy bien dónde</u>

	<p><u>están los beneficios reales, aniquilando cualquier posibilidad social de intercambio donde no existan imágenes que beneficien al empresario.</u> Hablo en estos términos sobre cultura visual porque <u>mi experiencia personal me ha llevado a estar muy cerca de los fundadores de este término, muchas veces a mi entender mal comprendido.</u> Gracias a una beca de la Junta de Andalucía pude cursar estudios de máster en la Universidad de Nueva York. Realicé un máster en teoría de la cultura visual con Nicholas Mirzoeff, pensador importante en el desarrollo de esta disciplina. Allí me enseñaron que la cultura visual es un término en construcción y que por tanto, la apropiación del mismo para definir «cosas» forma parte de la propia vida/definición del propio término. Lo que sí tiendo es a admitir algunos de los pilares que gente como Mirzoeff puso en el camino y que generalmente asocian la disciplina (la cultura visual) con una política de control. Es así como en mi formación ha condicionado mi manera de vivir la cultura visual como un instrumento de poder sobre: la construcción de género, la identidad del otro, los estereotipos asignados a otras culturas, las políticas de consumo feroz, etc. Este uso se contrapone a la extensión de la cultura visual como aquello que forma parte del currículum educativo necesario para que una persona tenga gusto por «lo visual» y sepa disfrutarlo. <u>Sin embargo, admito, como he dicho antes, que el término esté en construcción y sea útil para definir una enseñanza de «cómo aprender a mirar».</u></p>
18	<p><u>Nula si la comparo con la etapa de autodidacta.</u> La imagen en el sistema educativo siempre ha sido «representativa», es decir, se utilizaba la imagen para mostrar las obras de arte de la humanidad. <u>No se utilizaba la imagen como pieza con un lenguaje propio.</u></p>
19	<p>Desde que abandonase la educación secundaria para comenzar mi formación universitaria, he pasado por <u>cinco universidad relacionadas con el ámbito artístico que han aportado algo a mi educación artística y teórica.</u> <u>Haría una valoración positiva en general, aunque destacaría las metodologías más participativas, colaborativas y autodidactas</u> como las que han tenido más resultados positivos en mi formación y crecimiento intelectual.</p>
20	<p>Pienso que a mis 56 años, y dado el contexto provinciano y proletario en el que crecí, <u>mi educación visual y artística es fruto de las sesiones dobles de cine de los domingos y de la música de los tocadiscos y de las radiofórmulas.</u> <u>La adolescencia supuso el descubrimiento de un mundo mágico, el de la fotografía, que me sigue fascinando, aunque de otra manera.</u> En cuanto a mi familia, señalar que estando formada sobre todo por comerciantes y tenderos, apenas alentaron ninguna vocación que no pasase por la incorporación al negocio familiar o el acceso a la Función Pública; a la seguridad del funcionariado.</p>
21	<p>Además de mis estudios de enseñanza obligatoria, COU y selectividad. He estudiado Sonido, Cine y Fotografía. Es en la fotografía en el campo en el que más he estudiado, un total de 6 años incluyendo un Máster en proyectos y teorías artísticas y estudios fuera de España. <u>Durante la enseñanza obligatoria mi aprendizaje al respecto fue pobre y limitado. Y aunque sí he tenido algunos pocos muy buenos profesores, hay mucho que mejorar en cuanto a contenidos, procesos, métodos de enseñanza y evaluación.</u></p>
22	<p>En la etapa escolar sencillamente pobre, memorística y de segundo nivel. El arte, y su historia, siempre fue percibido —y en ocasiones explicado por el propio cuerpo docente— como una actividad de relleno con la que se podría mejorar la media de calificación y con la que, pensando en una futura carrera, apenas había unas pocas salidas laborales. Se estudiaba arte porque estaba en el plan de estudios. Se estudiaba a Miguel Ángel porque entraba en el examen. Y todo lo relacionado con arte era un estudio continuo teórico del libro de texto sobre arte griego, romano, renacimiento, barroco, gótico, es decir, aquello considerado dentro de la historia del arte. Nada que tuviera que ver con épocas más actuales, otros movimientos, tipos de arte ni con el desarrollo por parte de la escuela para incentivar acciones e ideas entorno al arte. Un aula (un entorno pasivo) donde recibir conocimientos a base de apuntes y textos. Respecto a la cultura visual apenas se rozaba, ligeramente, en algunos cursos con aproximaciones al cine o la televisión. Pero sin ser materia ni tema en el que profundizar. En mi opinión, también se trataba de una época en la que no había al alcance de estudiantes y adolescentes medios tecnológicos como una tableta, un ordenador personal, y en la que</p>

	<p>Internet era algo que acababa de nacer. La cultura visual típica de hoy en día en redes, blogs, cadenas con veinticuatro horas de cine, series o programas, las salas de difusión o el abaratamiento de la tecnología de la imagen, no estaban a nuestro alcance en aquél tiempo. La verdad: había más cultura visual en la carpeta llena de recortes que todos los compañeros hacíamos (una especie de mapa hecho a mano de lo que hoy es una red social sobre chicas y motos) que en todo el entorno educativo.</p> <p>- En la etapa en formación de grado superior en <i>Técnico superior de Imagen</i> resultó escasa aunque sí hubo mayor acercamiento y análisis en cuestiones relacionadas con la cultura visual. A saber: sobre cine, su historia, montaje, herramienta política, modos de expresión. También incluyendo este acercamiento al campo de la fotografía. Y por supuesto un mayor acceso al estudio y conocimiento de todo lo que suponía la cultura visual. Mucha de esta cultura, no recibida del centro o la escuela sino descubierta y puesta en conocimiento por los propios alumnos.</p> <p>- En talleres, Másters y workshops haría dos distinciones importantes:</p> <p>1) Cursos, talleres o máster en escuelas de prácticas artísticas o profesionales suelen realizar varios <i>pecados mortales</i> según mi punto de vista. Se centran exclusivamente en la transmisión de conocimientos. Sea para que los alumnos tomen nota, afiancen su formación (profesionalidad) y observen el trabajo de otros autores no como un aprendizaje personal sino como un indicador del modo de actuar de dicho autor con el consiguiente peligro de imitarle (además de la no relación, en muchos casos, de tú a tú, entre el profesional, entendido, y el alumno, el aspirante). El arte no como herramienta de trabajo, comunicativa, para sanar, cuestionar, sino como modelo de proyección social donde el culto a la materialización de la obra, en ocasiones, se impone al desarrollo de ésta. Existe otro culto predominante, tal vez excesivo, sobre todo hoy en día, a la imagen. Puede resultar demasiado abundante por lo que el peligro de acabar saturado es evidente. No se premian (si es que debe premiarse) procesos de colaboración, procesos de error, espacios de diálogo. Al igual que hay profesionales en el campo de las ciencias, la ingeniería o la economía, se pretende formar a profesionales de proyectos de arte o cultura.</p> <p>2) Por otra parte, aquellas experiencias más enriquecedoras en cuanto al campo artístico y cultural del que he podido participar tienen más que ver con <i>encuentros</i> entre otros autores o personas sin la pretensión artística ni la ambición especializada, alejados de una escuela, universidad o taller formal, donde el estudio de otras ideas y un hambre a dar rienda suelta a sus ideas y deseos, han desembocado en grandes descubrimientos. Un empeño no en llegar a ser sino en mostrar, dar valor a su propia mirada. Su potencial. Dichos encuentros dotados de una gran carga vivencial donde en ocasiones se creaban a su vez más encuentros en otros lugares y el estudio o análisis de temas o técnicas, más en la ayuda del desarrollo del individuo.</p>
23	<p><u>Mi relación ha sido una relación a distancia y como si se tratara de un RING de boxeo entre un púgil estático y conformista -la educación- y un púgil inquieto e innovador -el autor-.</u> Con este símil me refiero a que nunca he logrado encajar los golpes de todo un sistema que educa para cumplir «normas» o «puestos de trabajo», pero olvida la «transferencia» de sensibilidades que todo acto creativo contiene. <u>Por esa misma razón no estudié nunca nada, aunque accedí a escuelas para salir corriendo al primer asalto contra sus leyes.</u> Mi <u>educación ha sido, casi de manera impuesta, autodidacta, en firme creencia de que antes de crear hay que vivir y sentir,</u> y que una escuela puede ser también la estantería de libros de los amigos, la génesis de proyectos colectivos o salir a dar un paseo y enamorarte de horizontes.</p>
24	<p><u>Casi ninguna, vengo del mundo de las ciencias puras y absolutas,</u> hasta que entré en el tiempo de la fotografía, y seguimos andando por la tangente.</p>

Tabla 7.2. Relación de respuestas a la pregunta 2: «¿Cuál ha sido tu experiencia personal/autobiográfica en relación con la educación en artes y cultura visual durante tus etapas educativas?».

	<u>Pregunta 3:</u> ¿Crees que la educación en artes y cultura visual tiene en tu opinión una presencia significativa y de importancia en la educación formal? SÍ/NO
1	NO
2	NO
3	NS/NC
4	No la debiera
5	NO
6	NO
7	<u>NO</u> ; Las enseñanzas artísticas en el sistema español están relegadas a una categoría muy inferior a las demás.
8	No rotundo
9	<u>NO</u> . La educación en artes y cultura visual, en este país, todavía hay que lucharla.
10	NO
11	NO
12	NO
13	NO
14	NO
15	SÍ
16	NO
17	NO

18	NO
19	NO
20	NO
21	NO
22	NO
23	NO
24	NO

Tabla 7.3. Relación de respuestas a la pregunta dicotómica 3: «¿Crees que la educación en artes y cultura visual tiene en tu opinión una presencia significativa y de importancia en la educación formal?».

	Pregunta 4: Si tu respuesta es NO, ¿cómo platearías una inclusión con mayor peso del arte en la educación?
1	<u>Introduciendo más asignaturas enfocadas a esta materia en los planes de estudio.</u>
2	<p>Creo que lo que hay en la educación formal es una idea muy limitada en cuanto al arte y la cultura y todo muy enfocado al plano intelectual. Es decir, nos dicen <i>el arte, la cultura, es esto y lo otro</i> pero <u>omiten otras prácticas tan culturales o más que las que vemos en los géneros de prácticas artísticas</u>. Por ello, y desde hace ya algunos años, ha habido un mayor número de escuelas con ofertas formativas en lo que arte y proyectos culturales se refieren pero destinadas a cubrir la práctica y equilibrar, conjuntamente, con la parte teórica de la educación formal, la profesionalización o especialización. Más que incluir el arte en la educación, lo que se está llevando a cabo es una educación artística. Es decir, una finalidad, una profesión, un campo de especialización. El arte como otro sector profesional más. ¿Dónde queda pues, el aprendizaje? Puesto que entiendo el aprendizaje como un pequeño paso tras otro, sí hay en cambio una clara tendencia a la formación. A hacer lo que se hace, siempre que sea útil y con beneficio. Esta idea, pienso que anula parte de lo que puede constar un aprendizaje. Dicho esto, y por propia experiencia, <u>el aprendizaje en ocasiones se produce fuera del espacio de educación formal</u>. Para mí, <u>habiendo vivido entre este terreno y otros, llamémosles alternativos, no hay comparación. Cuanto más deformada parece esa educación y más se apoye en espacios comunes en cuanto a experiencias compartidas y colaboraciones, más posibilidades hay de avanzar y descubrir</u>. En cambio, <u>lo estrictamente formal, los planes de estudio, las calificaciones, las especializaciones en este o aquel género, matan cualquier señal de autenticidad o inventiva</u>. El problema de la educación formal es que se autoimpone un papel exclusivo en lo que al aprendizaje de arte y cultura se refiere, sin ser consciente, en mi opinión, que ha de ser un medio al servicio de y no un fin con un programa lleno de tareas y exigencias académicas para profesionales. Incluir más arte en la educación no me preocupa tanto como la educación que se lleva a cabo, la cual, suele adueñarse de una arte que acaba por ser dominador pero no liberador.</p>

3	-
4	Creo que la importancia reside en una educación en artes y cultura visual desde el colegio. <u>Aprender desde un punto de vista práctico, aprender a observar.</u>
5	<u>Introduciendo más asignaturas enfocadas a esta materia en los planes de estudio.</u>
6	En primer lugar dedicándole <u>más tiempo dentro del horario</u> . También creo que sería interesante no trabajarla únicamente de un modo aislado, sino desde otras disciplinas, es decir, <u>buscar conexiones entre el arte y las matemáticas, las ciencias, la educación física, los idiomas, etc.</u> , para así demostrar al alumnado su utilidad y necesidad. También debería enseñarse en relación al contexto y edad del alumnado, <u>planteando ejercicios cercanos a su realidad e intereses</u> . Igualmente se debe <u>perseguir el disfrute</u> del alumnado, pero sin que por ello este piense que no se trata de una asignatura seria, con igual importancia que el resto.
7	Para empezar, si es dentro de la educación formal, <u>debería haber un plan de estudios serio con respaldo legal</u> , (los tiros, desde el punto de vista del gobierno, siempre han ido por otro lado. Si esto se produjese, se podrían plantear estas enseñanzas desde varios enfoques distintos: uno, el arte desde el punto de vista del teórico del arte, es decir, bien del historiador o bien del crítico, y el otro desde el punto de vista de la producción de arte; es decir una asignatura de historia del arte, otra de teoría o análisis de formas, y otra u otras para estudiar desde la práctica, los procesos de producción de arte en sus distintas facetas: pintura, fotografía, etc. Pero, sobre todo, dibujo.
8	Para empezar, <u>equilibrando la balanza y el peso de las enseñanzas artísticas en los currículos académicos, que no aparezca como un elemento residual</u> y en muchos casos a extinguir. Y por otro lado y no por ello menos importante, <u>incluir estrategias y metodologías más asociadas a lo artístico, es decir, aquellas que fomenten la creatividad, el juego como aprendizaje, el error como solución válida, etc. en el común de los programas educativos.</u>
9	No me veo capaz de hacer esta planificación, entre otras cosas, porque lo <u>primero sería depurar un sistema educativo decrepito, instalado en un sistema de gobierno absurdo e injusto empeñado en mantener convencionalismos</u> . Son necesarios cambios estructurales tan importantes que no podrían hacerse sin romper con el sistema macroeconómico establecido. Si formas para instalar a los egresados en el sistema actual (dinero), las artes no tienen otro remedio que seguir siendo de segunda regional, ocupan el lugar correspondiente al nivel de necesidad que hacia ellas demanda el propio sistema y los perfiles y los roles son construidos en consecuencia. Cambiemos el sistema y no habrá que trabajar contra corriente.
10	La educación formal o reglada, es decir el sistema educativo, tiene bastantes taras, como es el caso de todo lo reglado y dentro del sistema actual. <u>Sería tan fácil como que los docentes sean tratados como profesionales poderosos, pues en sus manos está parte de la educación del alumnado</u> . No se trata solo de la inclusión como mayor peso del arte en el sistema educativo, sino de darle una vuelta al sistema educativo, plantear alternativas que se llevan en práctica hace años pero no se implantan en el sistema porque éste está totalmente jerarquizado y manipulado por poderes políticos.
11	En los niveles educativos iniciales de <u>la enseñanza reglada la importancia que se da al arte creo que es residual, aunque es cada vez más habitual la oferta de actividades extraescolares relacionadas con el arte, pero estas se desarrollan por iniciativa privada lo que puede dejar a muchos niños sin la oportunidad de acceso a ellas, por ejemplo por motivos económicos.</u>

12	<u>No viendo el arte como algo que forma parte de la historia, algo pasado, sino como algo que acontece ahora mismo.</u> Forma parte de nuestro presente, de lo que somos. Como una reflexión social o personal, donde se lanzan cuestiones muy diferentes que abarcan un espectro muy amplio de nuestra existencia.
13	<u>Por ejemplo añadiéndola como asignatura obligatoria, o al menos optativa.</u>
14	El acercamiento al arte debe ser en principio <u>enseñando a disfrutar de él</u> , después ya viene la técnica y la historia.
15	-
16	<u>Formando a maestros y talleristas, diferenciando disciplinas e introduciendo talleres de arte con artistas.</u>
17	<u>Con la entrada en los colegios de profesionales capacitados. Aumentando el número de horas lectivas (suprimiendo las de religión por ejemplo). Y por supuesto con una inversión mayor.</u>
18	<u>No se trata de meter mayor carga lectiva dentro del sistema actual, sino que el arte sea transversal a otras materias y que en su propio horario se incentive la imaginación del alumno, no la realización de trabajos.</u> Por otra parte los estudios de Bellas Artes no gozan del peso «social» que tienen otras carreras.
19	<u>Una inclusión real desde la educación secundaria para un cambio de modelo en estudios superiores.</u> En ocasiones, los talleres y seminarios optativos aportan más que las asignaturas que conforman el núcleo de los estudios superiores.
20	<u>Valorando más las producciones infantiles; su expresividad por encima de su factura.</u> Intentando formar mejor a los docentes para que valoren la expresión artística de sus alumnos y para <u>que utilicen las nuevas tecnologías tanto para estimular la creatividad como para difundir las producciones de sus alumnos</u> , en una suerte de <i>feedback</i> ; de retroalimentación. <u>Utilizar la expresión artística transversalmente para hacer más atractivo y comprensible el conjunto del currículum, ilustrándolo por ejemplo.</u>
21	Desde que yo acabé mi educación reglada los contenidos y programas han cambiado varias veces, por lo que he de admitir que no tengo un conocimiento detallado de la cantidad de horas ni de los programas. Pero como profesor de estudios superiores sí que creo tener la experiencia suficiente con alumnos que han pasado por dichos programas educativos, a los que sin lugar a dudas se les advierte una falta de conocimientos al respecto. Creo que me falta experiencia, tiempo de investigación y conocimientos para poder ofrecer soluciones. <u>Pero sí que soy más partidario de la ampliación del peso de la cultura visual que del arte meramente.</u> Aunque estoy convencido que incentivar los procesos creativos en el aprendizaje tiene que ser el camino, cosa que está intrínsecamente unida al arte. Al mismo tiempo creo que hay que <u>replantear el sistema de evaluación y titulación, así como los cometidos de los programas educativos.</u>
22	Creo que lo que hay en la educación formal es una idea muy limitada en cuanto al arte y la cultura y todo muy enfocado al plano intelectual. Es decir, nos dicen <i>el arte, la cultura, es esto y lo otro</i> pero omiten otras prácticas tan culturales o más que las que vemos en los géneros de prácticas artísticas. Por ello, y desde hace ya algunos años, ha habido un mayor número de escuelas con ofertas formativas en lo que arte y proyectos culturales se refieren pero destinadas a cubrir la práctica y equilibrar, conjuntamente, con la parte teórica de la educación

	formal, la profesionalización o especialización. Más que incluir el arte en la educación, lo que se está llevando a cabo es una educación artística. Es decir, una finalidad, una profesión, un campo de especialización. El arte como otro sector profesional más. ¿Dónde queda pues, el aprendizaje? Puesto que entiendo el aprendizaje como un pequeño paso tras otro, sí hay en cambio una clara tendencia a la formación. A hacer lo que se hace, siempre que sea útil y con beneficio. Esta idea, pienso que anula parte de lo que puede constar un aprendizaje. Dicho esto, y por propia experiencia, el aprendizaje en ocasiones se produce fuera del espacio de educación formal. Para mí, habiendo vivido entre este terreno y otros, llamémosles alternativos, no hay comparación. Cuanto más deformada parece esa educación y más se apoye en espacios comunes en cuanto a experiencias compartidas y colaboraciones, más posibilidades hay de avanzar y descubrir. En cambio, lo estrictamente formal, los planes de estudio, las calificaciones, las especializaciones en éste o aquél género, matan cualquier señal de autenticidad o inventiva. El problema de la educación formal es que se autoimpone un papel exclusivo en lo que al aprendizaje de arte y cultura se refiere, sin ser consciente, en mi opinión, que ha de ser un medio al servicio de y no un fin con un programa lleno de tareas y exigencias académicas para profesionales. Incluir más arte en la educación no me preocupa tanto como la educación que se lleva a cabo, la cual, suele adueñarse de una arte que acaba por ser dominador pero no liberador.
23	Como dije respecto a tu primera pregunta, la enseñanza de cualquier «acto creativo» ya sea como generador, como transmisor o como receptor <u>debería darse desde las primeras etapas educativas, cuando la inquietud es un motor o cuando somos personas aún esponjas y abiertas al cambio, la transformación y la comunicación a través de sentimientos</u> . No puedo generar una idea exacta de cómo incluiría algo así en un programa educativo social, pero <u>un primer acercamiento sería la implantación de una asignatura troncal, de peso, en todos los programas educativos hasta la universidad. Para mí, sería más importante la siembra de una «cierta» sensibilidad cuanto más jóvenes somos, cuando pasamos por edades donde el sólo hecho de haber ido a un museo puede cambiarnos la vida</u> . ME centraría más ahí, en la base, en esas edades «tempranas», de manera obligatoria, <u>sin entrar en un programa anual de exámenes, ni pruebas ni mejor o peor, sino un programa conducido por pedagogos solventes y con la visita de artistas a las propias clases, etc.</u>
24	<u>Hay que enseñar a ser libres, y las artes ayudan a no ser tan condicionados por el sistema.</u>

Tabla 7.4. Relación de respuestas a la pregunta 4: «Si tu respuesta es NO, ¿cómo platearías una inclusión con mayor peso del arte en la educación?».

	Pregunta 5: ¿Qué crees que debe cambiar o mejorarse en la educación en artes y cultura visual?
1	<u>Incluir las en los planes de estudio, ampliar su presencia en los grandes medios de comunicación.</u>
2	Para mí, mientras la escuela, la formación, esté solamente al servicio de llenarle la cabeza a las personas de contenidos como quien llena un tarro de ingredientes, toda mejora me parecerá estéril. ¿Por qué? Porque acabará todo estando en un mismo plano intelectual. Donde <u>algunos aspectos, tales como la intuición, la imaginación en la manera de pensar (no tanto en pintar una fruta de otro color) la capacidad de riesgo, hacer lo opuesto a lo establecido, seguirán ocultos, reprimidos</u> . Considero también que la educación en artes, como ya señalé, está pendiente de una meta profesional. Esto supone un ambiente cerrado donde los actores serán aquellos participantes de este campo. En cambio, creo que el arte ha de aspirar a estar más allá del campo artístico y gran valor puede aportar al resto de individuos.

3	Sólo puedo opinar desde mi experiencia como alumna del Grado en Historia del Arte en la Universidad de Granada. <u>Dentro de este contexto, pienso que las asignaturas deben de ser más prácticas.</u> Nosotros como historiadores del arte debemos analizar y comprender las obras de arte, cosa que aprendemos a hacer solo visualizando los objetos e investigando las diversas fuentes. <u>Si a la vez experimentáramos con los materiales y técnicas (pintura, escultura, fotografía, grabado...) nuestra formación sería mucho más rica y podríamos comprender mejor al artista y sus obras.</u>
4	Sí. Como decía en la respuesta anterior, si le diésemos una mayor importancia desde la escuela, esta educación sería valorada y reconocida como educación esencial de nuestro día a día, puesto que es algo que está presente en nuestra historia y cultura.
5	Incluirlas en los planes de estudio, ampliar su presencia en los grandes medios de comunicación
6	Actualmente estoy muy desconectada de la educación en artes y cultura visual en la enseñanza básica, <u>pero recuerdo que los libros de texto no eran muy buenos, y que los ejercicios que proponían eran muy aburridos y poco útiles.</u>
7	Naturalmente, pero en esta coyuntura es soñar despierto
8	Quizá fomentar la idea de aprender haciendo, de proporcionar las herramientas y dejar que el alumnado tome sus propios caminos. El aprendizaje más valioso es quizá aquel que hace que el alumno sienta que lo que hace merece la pena y que su esfuerzo le afecta a él y a su comunidad más cercana de manera beneficiosa.
9	<u>En mi opinión es necesario un cambio de paradigma social a nivel mundial, que arrastre las viejas estructuras en las que se anclan los sistemas educativos y culturales.</u> El sentido común y la responsabilidad me hacen seguir trabajando desde mi débil posición para proponer pequeños espacios donde esto que entendemos por arte y cultura siga siendo posible. A veces pienso que con la que está cayendo, es pura «fe».
10	La dedicación y el esfuerzo de docentes y alumnos deberían ser una exigencia así como estar al día sin olvidar los principios del arte, teniendo en cuenta que tanto lo tradicional como lo contemporáneo son importantes y se alimentan recíprocamente. Para eso se debe valorar la cultura artística, no solo tratando la educación visual sino también musical, corporal, perceptiva, sensorial, social, crítica, etc. En definitiva, abogar por una educación abierta y transdisciplinar.
11	Sobre todo deberían sentarse unas bases sólidas que permitan a las personas prepararse para desarrollar un espíritu crítico y la capacidad de comprensión en una sociedad en que las imágenes que cubren todo nuestro entorno (cine, TV, publicidad, videojuegos, Internet,...).
12	-
13	Creo que en líneas generales hay que enseñar menos teoría, mas practica y fomentar la autoconfianza de los artistas.
14	Opino que debe orientarse a aprender a disfrutaren vivo y en directo.

15	En lo que conozco, en ninguna de las etapas de la educación, al menos hasta el bachillerato, se aborda adecuadamente la idea del arte o de la imagen como medio real de expresión. <u>No sé cómo puede mejorarse esto. Solo sé que en mi caso, tuve que suplirlo con esfuerzo propio y luego, cuando tuve hijos, me tocó animarles a explorar fuera del camino de la escuela.</u>
16	<u>La formación del profesorado, el espacio de trabajo en los centros educativos, introducir la investigación y el taller de trabajo individual. El acceso a materiales sin coste para las familias, la herramienta digital actualizada y prestada etc.</u>
17	En una primera etapa de la vida es innecesario que un niño/a sea forzado a aprender a escribir y sumar de una manera cifrada. Todo ese tiempo dedicado (de los 3 a los 6 años) es un tiempo perdido en el desarrollo de los sentidos. Una educación donde el arte esté más presente a través de la música, el contacto con los materiales y el entorno, creo que facilita, como apunté antes, un desarrollo personal más interesante y a la larga valores solidarios. En la madurez, es increíble como el sistema educativo está claramente enfocado a formar a los individuos para incluirlos en un mercado laboral competitivo. Sin un cambio de mentalidad profundo este panorama es muy difícil de cambiar. Obviamente, los profesionales de las artes y las letras (usando un término general), deben asumir este compromiso de lucha por el cambio y hacer comprender a la gente que diseña los planes de estudio lo que expresa Nuccio Ordine en su último ensayo: La utilidad de lo inútil.
18	<u>Que la formación no se limite, en muchos casos, al estudio de la Historia del Arte y se priorice el desarrollo individual, sin que la formación se convierta en una carrera de cursos y talleres.</u>
19	La forma en la que se percibe, se entiende, se estructura y se exponen. Sin olvidar, el tipo de resultados que se buscan.
20	-
21	(lo respondo en la anterior y se repite aquí): Creo que me falta experiencia, tiempo de investigación y conocimientos para poder ofrecer soluciones. <u>Pero sí que soy más partidario de la ampliación del peso de la cultura visual que del arte meramente.</u> Aunque estoy convencido que incentivar los procesos creativos en el aprendizaje tiene que ser el camino, cosa que está intrínsecamente unida al arte. Al mismo tiempo creo que hay que <u>replantear el sistema de evaluación y titulación, así como los cometidos de los programas educativos.</u>
22	Para mí, mientras la escuela, la formación, esté solamente al servicio de llenarles la cabeza a las personas de contenidos como quien llena un tarro de ingredientes, toda mejora me parecerá estéril. ¿Por qué? Porque acabará todo estando en un mismo plano intelectual. Donde algunos aspectos, tales como la intuición, la imaginación en la manera de pensar (no tanto en pintar una fruta de otro color) la capacidad de riesgo, hacer lo opuesto a lo establecido, seguirán ocultos, reprimidos. Considero también que la educación en artes, como ya señalé, está pendiente de una meta profesional. Esto supone un ambiente cerrado donde los actores serán aquellos participantes de este campo. En cambio, creo que el arte ha de aspirar a estar más allá del campo artístico y gran valor puede aportar al resto de individuos.
23	Debemos «acercar» el contacto con todo el espectro social, dejar de utilizar palabras llenas de ostentidad y dejar de generar «círculos» y circuitos cerrados, donde el arte es de salón y ahí se queda. Debemos crear «escuela», no se me ocurre mejor forma de decirlo. Además de acentuar el peso de la educación artística y/o creativa, hacer que ésta salga de los salones y esté en la calle, y sea abierta y sobre todo, más participativa.

24	NO tengo información suficiente para poderlo valorar.
----	---

Tabla 7.5. Distribución de respuestas a la pregunta 5: «¿Qué crees que debe cambiar o mejorarse en la educación en artes y cultura visual?».

	Pregunta 6: ¿Consideras que el arte y la cultura visual es una herramienta de transformación social que puede promover el pensamiento crítico? SI/NO
1	SÍ
2	SÍ
3	SÍ
4	SÍ
5	SÍ
6	SÍ
7	SÍ
8	SÍ
9	NO
10	SÍ
11	SÍ
12	SÍ
13	SÍ
14	SÍ
15	SÍ
16	Rotundamente SÍ

17	SÍ
18	SÍ
19	SÍ
20	SÍ
21	<u>SI. Lo es y así lo de muestra la historia del arte y de las artes aplicadas. En el caso de la fotografía, existen ejemplos de fotografías que directamente han cambiado leyes (Lewis Hine) u otras más recientes que han llevado a la gente a la calle y han demostrado la magnitud de una protesta social más allá de los medios convencionales (primavera árabe especialmente en Egipto) o han provocado investigaciones y juicios (fotos de Abu Grahb).</u>
22	SÍ
23	SÍ
24	SÍ

Tabla 7.6. Relación de respuestas a la pregunta dicotómica 6: «¿Consideras que el arte y la cultura visual es una herramienta de transformación social que puede promover el pensamiento crítico?»

	Pregunta 7: Si tu respuesta es SÍ, ¿qué aspectos crees que lo hace un agente de transformación social y generador de pensamiento crítico?
1	<u>Su capacidad para ampliar la visión del mundo.</u>
2	<u>Sí como agente liberador, creador. Donde la acción, la intuición y el continuo trabajo han de estar al servicio de la obra y no del fruto. No se trata de obtener resultados, sino de trabajar en el proceso.</u>
3	<u>El arte es una forma de expresión, a través de él las personas expresan sus miedos, ideales o pensamiento... Por tanto, es una herramienta de comunicación que nos hace a todos iguales, pues cualquiera puede practicarlo de una forma u otra. Como herramienta de comunicación no tiene límites, cada cual puede expresar lo que quiera, excepto en algunos contextos en los que no entraremos ahora. Así, cada obra es una manifestación, una visión, opinión que nos llega de diversas formas y nos aporta conocimiento, el cual nos hace críticos. La educación visual nos ayuda a comprender mejor dichas manifestaciones.</u>
4	<u>La cultura visual y el arte se presentan como un sistema organizado de significados y símbolos que guían nuestro comportamiento, permitiéndonos definir aquellos que nos rodea, expresar nuestros sentimientos y formular juicios. Por ello, puede dar un punto de vista diferente a la forma de entender la sociedad y el pensamiento. Observar para entender y opinar desde un juicio personal que nos ayude a reflexionar acerca del juicio de otro.</u>

5	<u>Su capacidad para ampliar la visión del mundo.</u>
6	Creo que el arte puede ser una <u>herramienta crucial para visibilizar determinadas problemáticas sociales y lanzar mensajes alternativos a los establecidos por los que detentan el poder</u> , de manera que puede contribuir a que la sociedad se plantee esas posibilidades como una alternativa. Por otra parte, si se aplican metodologías colaborativas en la enseñanza artística, <u>se pueden trabajar ciertos valores (igualdad, tolerancia, respeto, solidaridad etc.)</u> que sin duda repercutirán en la sociedad.
7	<u>Creo que desde muchas facetas de la actividad humana, es decir, incluso siendo barrendero, se puede cultivar el pensamiento crítico y de transformación social, siempre y cuando se den estas circunstancias: honestidad con uno mismo y compromiso con los demás.</u>
8	<u>La capacidad que tiene una colectividad para generar cultura, sus propios contenidos audiovisuales, que se hable, escriba, escuche sobre lo que pasa tanto en el entorno cercano como sobre otros modelos. Por lo tanto, si se es capaz de leer de forma crítica y a la vez de producir cultura, vamos encaminados a generar herramientas de transformación social.</u>
9	Aunque mi respuesta es NO (a la luz de los resultados) aclararé que el contexto es mucho más receptivo a este tipo de debates. <u>La transformación social necesariamente se apoyará en el pensamiento crítico pero no necesariamente, este pensamiento, tendrá que tener al sector del arte y la cultura como herramienta de esa transformación</u> , por lo menos, no más que cualquier otro sector. Creo más bien que será una labor de cooperación masiva entre diferentes sectores y diferentes agentes. <u>Me inclino más por una búsqueda común y bien dimensionada de las soluciones que tan urgentemente necesitamos</u> que por un mirarnos el ombligo para comprobar que esto es una olla de grillos.
10	Partiendo de que la imagen manipula (la publicidad está llena de imagen y la vida actual llena de publicidad), si existe manipulación <u>ha de existir un pensamiento crítico que se oponga a ello o que al menos lo cuestione.</u>
11	La imagen es la primera forma de expresión del pensamiento (pinturas rupestres) y es la forma básica en que se envían y reciben mensajes. <u>Evidentemente la imagen es antes que la palabra.</u>
12	No sé si el arte y la cultura visual, pero sí la cultura visual del entretenimiento forma parte de nuestro cotidiano, como he dicho anteriormente. Como en otras muchas <u>áreas el estar informado y conocer diferentes realidades, siempre cultivando un espíritu crítico, nos ayuda a poder elegir, entender otras realidades...</u>
13	-
14	-
15	El hecho de que es un medio tan utilizado como lo fue cuando la alfabetización alcanzaba cuotas mínimas con la diferencia de que ahora, el arte tiene un sentido completamente distinto y la imagen es omnipresente.
16	Se cree que uno de los estadios de inteligencia superior es el pensamiento artístico. Si este pensamiento artístico se desarrolla en un <u>ambiente de colaboración en grupos donde la dinámica es flexible y de participación donde se deja hacer con respeto y se fomenta la autonomía</u> , se tiene un huerto sembrado de ciudadanos de espíritu crítico generadores de

	soluciones nuevas para problemas antiguos.
17	Para mí lo más interesante es ver cómo un pensamiento crítico nos da claves de un presente y cómo a veces puede incluso generar un presente, ¿esa podría ser una de las definiciones de arte, no? Sin un pensamiento crítico no existe una conciencia de lo que pasa y volvemos a incluir nuestra existencia en una correlación de hechos, en una falsa narración de historia lineal, «nos ha tocado esto y a vivir». Leer y/o construir un pensamiento crítico, da igual el formato, puede dar la felicidad de sentir la libertad de estar perdido. Estar perdido muchas veces es estar en un camino, en constante movimiento personal. Ese movimiento es en sí crítico contra el inmovilismo forzado por el poder.
18	<u>Se ha demostrado que la imagen asociada a la información es el mayor motor para los cambios sociales y un punto de partida insustituible hoy en día para el modelado del pensamiento.</u>
19	<u>El arte es en ocasiones una herramienta de análisis e investigación, y como tal, provoca conclusiones y resultados aplicables a los aspectos sociales.</u>
20	<u>El arte y la cultura visual le permiten al individuo repensarse como persona, cuestionándose tanto cuando es emisor como cuando se comporta como receptor.</u> Aquí, debemos entender «receptor» no como un agente pasivo, sino como un individuo que tiene que estar cuestionándose continuamente su lugar en el mundo. El arte sirve para transmitir emociones y, por lo tanto, para aprender a empatizar; sirve para hablar con los muertos, nuestros antepasados y para dialogar con los que están por nacer. El arte trasciende a nuestra existencia individual. <u>Creo que la expresión «pensamiento crítico» es redundante. Y es que el hecho de pensar conduce necesariamente a la crítica y a la autocrítica; al criterio.</u>
21	Centrándome en la fotografía que es el campo en el que más he profundizado, su utilización como documento sería el más clásico, junto al propagandístico. También hay que destacar que su utilidad como herramienta de trabajo creativa que se sirve del contexto del autor como materia prima. Por lo tanto <u>conlleva un análisis de ese contexto por parte del que la emplea, siendo este, creo yo, uno de los primeros pasos para desarrollar un pensamiento crítico.</u> Al mismo tiempo la tecnología digital ha provocado que junto a una imagen vaya empotrada información no solo de aquello que se fotografió, sino de quién, cómo y cuándo se realizó. Por lo tanto la imagen hoy habla tanto de aquello que muestra, como de quién lo muestra. Si añadimos a eso la inabarcable cantidad de imágenes que se realizan hoy, su uso como fuente de información para estudios sociológicos y antropológicos es ya muy frecuente. Estos son solo algunos ejemplos que me vienen a la cabeza ahora mismo y hablando solo de fotografía...
22	<u>Sí como agente liberador, creador. Donde la acción, la intuición y el continuo trabajo han de estar al servicio de la obra y no del fruto. No se trata de obtener resultados, sino de trabajar en el proceso.</u>
23	<u>Las personas, al entrar en un contacto más íntimo con su parte «creativa», indirectamente generan su propias opiniones, las aprenden a fundamentar y se apoyan en su propia sensibilidad y antes todo en su inquietud por llegar hasta el fondo de lo que han visto, sentido o desean expresar. Es decir, a través de una persona que ha sido educada en atender a su propia “escucha”, tendremos, quizá inconscientemente, una persona que tenderá a expresar sus opiniones y participar de otras, quizá construyendo un camino compartido, que alumbrará transformaciones a mayor o menor escala.</u>
24	<u>Porque te enseña a plantear preguntas, siempre estas preguntado, y por lo tanto buscando respuestas, para todos los temas... :) y eso conlleva información, conocimiento y ganas de saber más.</u>

Tabla 7.7. Relación de respuestas a la pregunta 7: «¿Qué aspectos crees que lo hace un agente de transformación social y generador de pensamiento crítico?».

BLOQUE II. AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMUNIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS

	<u>Pregunta 8: ¿Cómo definirías «ambiente de aprendizaje colaborativo»?</u>
1	<u>Aquel en el que los individuos colaboran, comparten y ponen en común sus proyectos, inquietudes, etc.</u>
2	<u>Un ambiente cuyo espacio, reglas, pautas, miembros y trabajo están en continuo proceso con los consiguientes cambios. Una comunidad en proceso.</u>
3	<u>Ambiente en el cual cada persona aporta, comparte con los demás sus conocimientos, con el fin de que el aprendizaje sea más rico.</u>
4	<u>Aquel que se basa en una educación procedente de los conocimientos de diferentes individuos que a su vez aprenden de los otros al estar en comunicación activa.</u>
5	<u>Aquel en el que los individuos colaboran, comparten y ponen en común sus proyectos, inquietudes, etc.</u>
6	<u>En mi opinión se trata de un ambiente de trabajo colectivo en el que alumnos/as y profesor/a trabajan al unísono construyendo conjuntamente el aprendizaje, es decir, que el profesor no realiza tareas de dirección y supervisión, sino de orientación, siendo uno más dentro del grupo; de este modo se fomenta que los estudiantes adopten actitudes autónomas, reflexivas, críticas y constructivas.</u>
7	<u>Se trata de generar un grupo de trabajo con una meta común en el que los miembros no compitan por demostrar superioridad ante los demás, sino apoyarse en lo positivo de las ideas de los otros para conseguir llegar a los objetivos más ambiciosos posibles.</u>
8	<u>Lugares y momentos en los que el aprendizaje se produce de manera horizontal, donde se rompe el eje tradicional tutor-alumnado y el aprendizaje atraviesa a todos los componentes de ese entorno en una relación igualitaria y de ida y vuelta.</u>
9	<u>Lo que trato de hacer todos los días en mi trabajo: darle una patada a la pirámide jerárquica que sitúa al profesor arriba y al alumno abajo para dejarla horizontal. Eso me permite intercambiar roles en función de los conocimientos y las actitudes. Una vez conseguido esto, que no es fácil, lo siguiente es cuidar el contexto, para hacerlo fértil. Siempre he pensado que los proyectos llaman a los proyectos, si el tuyo está lo suficientemente abierto se llenará de gente que vendrá cargada de ideas: la maquinaria estará en marcha. Siento no saber explicarlo mejor.</u>
10	<u>Trabajar en comunidad, aportando los aspectos individuales de cada participante para la formación de un proyecto conjunto y colaborativo, en el que a través del intercambio de opiniones y puntos de vista se realice algo consensuado entre todos los miembros del conjunto.</u>

11	Como un entorno de aprendizaje altamente enriquecedor, <u>creador de sinergias, creador de una cultura de la colaboración, una manera de conocer y de integrarse con otros</u> . Para mí es el ambiente necesario para el desarrollo de las personas que somos ante todo seres sociales.
12	Cuando se <u>comparte el aprendizaje, impulsando las capacidades o intereses personales</u> , viendo las carencias y aptitudes de cada uno, reconociéndolas y apoyándose en los otros.
13	<u>Momento donde se aprende directamente de las experiencias de los compañeros.</u>
14	<u>Lo entiendo como aprendizaje en grupo</u> , donde se participa en una creación, y cada uno hace sus aportaciones.
15	<u>Como un sistema de que obliga o permite trabajar aprendiendo a escuchar al resto de un equipo.</u>
16	<u>Un ambiente de trabajo donde se huele a actividad tranquila y existen tensiones de silencio compartido.</u>
17	<u>El único posible, el único real y quizá el único honesto</u> . Incluso sentado solo en un pupitre, nos nutrimos de lo que hacen los demás.
18	<u>Aquellos lugares-sinergias donde el ego creador se diluye en pos de un trabajo grupal en los que se toma y se da para llegar a un lugar común.</u>
19	Un ambiente <u>donde todos los agentes pueden participar al mismo nivel y cada uno aporta algo esencial al proceso y resultado final.</u>
20	<u>Un aprendizaje en el que una colección de personas, cada una de su padre y de su madre, se juntan y articulan una forma de trabajar de la forma más eficaz posible en aras de un objetivo común. El aprendizaje colaborativo se me antoja más horizontal que vertical</u> , en tanto la distribución de las funciones y de las tareas dentro del grupo colaborativo no viene impuesto desde fuera del mismo, sino que responde a una necesidad sentida por todos sus integrantes.
21	Un ambiente en el que la <u>información se comparte, complementa y pone en práctica de manera transversal y conjunta.</u>
22	<u>Un ambiente cuyo espacio, reglas, pautas, miembros y trabajo están en continuo proceso con los consiguientes cambios. Una comunidad en proceso.</u>
23	<u>Colección de instantes de alta intensidad en la escucha y la participación, todos dirigidos hacia un camino desconocido, pero compartido.</u>
24	<u>Un lugar donde todos estamos por igual en condiciones de querer aprender</u> , liderados siempre por algún «experto» que ayude a resolver las cuestiones que se traten.

Tabla 7.8. Relación de respuestas a la pregunta 8: «¿Cómo definirías “ambiente de aprendizaje colaborativo”?».

	<u>Pregunta 9:</u> ¿Crees que un buen ambiente propicia una mejor predisposición a colaborar entre los miembros de una comunidad? SI/NO
1	SÍ
2	SÍ
3	SÍ
4	SÍ
5	SÍ
6	SÍ
7	sí
8	SÍ
9	sí
10	SÍ
11	SÍ
12	SÍ
13	SÍ
14	SÍ
15	SÍ
16	SÍ
17	SÍ

18	SÍ
19	SÍ
20	SÍ
21	SÍ
22	SÍ
23	SÍ
24	SÍ

Tabla 7.9. Relación de respuestas a la pregunta 9: «¿Crees que un buen ambiente propicia una mejor predisposición a colaborar entre los miembros de una comunidad?».

	Pregunta 10: Si tu respuesta es SÍ, ¿cuál según tu opinión, son los aspectos que generan un ambiente de aprendizaje colaborativo óptimo?
1	<u>Aquel en el que hay una predisposición a la colaboración.</u>
2	No es tanto el espacio ni la materia como la <u>predisposición de las personas</u> . Para mí aprendizaje tiene mucho que ver con ser uno activo y creador – a la vez que receptor – de ese aprendizaje. Ser un alumno no es serlo a todas horas, ni tampoco un guía constantemente. Destacaría también la opción de estar abierto al cambio siendo partícipe de ello. <u>En materia de colaboración considero que hay ser prácticos y actuar más allá de acciones menores y compromisos de palabra.</u>
3	<u>Sobre todo la predisposición de las personas</u> . Las ganas de aprender y compartir. <u>El ego y la envidia deben quedar totalmente fuera.</u>
4	Uno de los motivos principales es <u>que cada miembro participe de una forma activa sintiéndose libre</u> en la toma de decisiones, siempre manteniendo el respeto para que a su vez el otro sienta cómodo y pueda participar al igual.
5	Aquel en el que hay una <u>predisposición a la colaboración.</u>
6	Creo que en primer lugar deben desaparecer las jerarquías, por ello el profesor debe ser como un alumno más, todos los integrantes deben percibir que están en <u>un ambiente democrático en donde sus opiniones son escuchadas, respetadas y tenidas en cuenta</u> . Por ello debe eliminarse cualquier intento de asignación de autoría del proyecto realizado, todos los miembros del grupo son autores por igual. <u>Metodologías como los debates y puestas en común son cruciales para llegar al consenso y establecer vías de actuación asumidas por todos como válidas.</u> En

	este sentido es importante ser flexibles, y aceptar como plausibles las propuestas ajenas y no solo las propias.
7	Supongo que lo mejor es <u>olvidarse de competir</u> y esto se consigue generando <u>CONFIANZA</u> . También se debe erradicar ese instinto feroz de «ser el autor de» sustituyéndolo por el de «somos los autores de».
8	<u>Trabajar un número manejable de personas. Promover dinámicas que profundicen en que los componentes del grupo se conozcan y haya confianza entre ellas. El espacio de aprendizaje es muy importante, que sea (o se haga) agradable, imperceptible. Que todos tengan capacidad de participar y se dé cabida a toda expresión. Que se tome postura. Que todo el mundo se sienta sujeto del proceso</u>
9	Una buena idea en la que <u>crea el equipo</u> , acompañada de una dosis prudente de necesidad que obligue a <u>buscar conexiones fuera del grupo, ego bajo, un poco de riesgo y buen humor</u> . Aunque también ayuda mucho: La conexión entre las expectativas individuales y las del grupo, <u>el respeto interno y externo por el trabajo que se está haciendo y por las opiniones que se produzcan</u> , el espacio y los equipamientos, los fondos económicos (sin excesos, que atrofian la imaginación) y sobre todo <u>mantener activa y alimentada la curiosidad para aprender continuamente</u> (estoy convencida de que aprender «pone» y a esto no puede resistirse nadie ;))
10	<u>La motivación personal y colectiva, el impulso y apoyo a proyectos de carácter colaborativo, la existencia de espacios para que ello se dé. Y sobre todo un intercambio honesto de saberes entre todos los miembros del grupo.</u>
11	Que los <u>grupos</u> tengan un número de miembros no muy numeroso y con unos intereses similares y el entorno en que se desarrolla sea adecuado. Las características y capacidades de <u>la persona que coordina el grupo</u> , debe ser una persona capaz de aunar sus intereses con los del grupo.
12	<u>Los grupos pequeños, la buena preparación de los conductores o profesores, la concienciación de los participantes....</u>
13	<u>Educación, el respeto y la cordialidad</u>
14	<u>Deben ponerse los medios adecuados para facilitar la creatividad en grupo, ambiente positivo y el profesor debe orientar y facilitar herramientas.</u>
15	<u>Una buena dirección del grupo, libertad para sus miembros y un trabajo que resulte atractivo.</u>
16	El más importante de todos los aspectos es <u>el profesor y profesora</u> , luego es <u>importante el espacio del taller y los materiales</u> .
17	<u>La solidaridad</u> . No hay más. Los factores externos negativos se minimizan si existe una fuerza común de ayuda entre los miembros de la comunidad.
18	El principal aspecto para un buen ambiente es que <u>el objetivo creador perseguido sea común</u> , es decir, yo vaya a conseguir algo que podría conseguir individualmente pero la colaboración me aporte aspectos diferenciadores y enriquecedores.

19	<u>El dialogo y el espacio abierto de debate.</u> Además de <u>una postura de innovación, respeto y escucha por parte de todos los miembros.</u>
20	<u>Un objetivo común, significativo y que responda a las necesidades del momento de todos.</u> El establecimiento de unas normas claras de funcionamiento. Que el consenso, y no la coerción o el miedo al castigo, prevalezca. <u>La no jerarquización.</u> Que cada cual pueda aportar según sus capacidades.
21	<u>Libertad absoluta para compartir ideas, predisposición al intercambio y al debate, capacidad de síntesis, tener un objetivo común y un contexto favorecedor (en cuanto al espacio, las herramientas, el tiempo, etc.).</u>
22	No es tanto el espacio ni la materia como <u>la predisposición de las personas.</u> Para mi aprendizaje tiene mucho que ver con ser uno activo y creador – a la vez que receptor – de ese aprendizaje. Ser un alumno no es serlo a todas horas, ni tampoco un guía constantemente. Destacaría también la opción de estar abierto al cambio siendo partícipe de ello. En materia de colaboración considero que hay ser prácticos y actuar más allá de acciones menores y compromisos de palabra.
23	No tener un lugar exacto a dónde ir, pero si una disposición a encontrarlo entre todos, <u>construyendo un barco en el que no sólo haya una sala de reuniones, sino también una cocina, un lugar para leer y otro para observar estrellas.</u> No obsesionarse ante una meta, ser paciente y tener en todo momento el sentimiento de que todos estamos en la misma travesía, disfrutándola con intensidad, pero a la vez, trabajando también con intensidad y disciplina.
24	Es importante la <u>empatía con las otras personas del grupo,</u> es como la misma vida, si no hay conexión entre la gente no surgen nuevos proyectos. En este caso, <u>es importante que la temática, interese a todos más o menos, que la experiencia de cada uno esté ligado al proyecto, aunque no es obligatorio.</u>

Tabla 7.10. Relación de respuestas a la pregunta 10: «Si tu respuesta es SÍ, ¿Cuál según tu opinión, son los aspectos que generan un ambiente de aprendizaje colaborativo óptimo?».

	<u>Pregunta 11: ¿Cuál crees que debe ser el rol del profesor en espacio de ambientes de aprendizaje colaborativo?</u>
1	Como <u>tutor.</u>
2	<u>De vehículo transmisor, como un participante más, a la vez que de observador.</u>
3	Su papel debe ser el mismo que el de los alumnos, <u>ser uno/a más con ganas de aprender y compartir, y a su vez ser el guía y mediador.</u>
4	<u>Potenciar la participación</u> de los participantes <u>creando una atmósfera colaborativa de tú a tú.</u>
5	<u>Como tutor.</u>

6	Respondida en la pregunta 8: En mi opinión se trata de un <u>ambiente de trabajo colectivo en el que alumnos/as y profesor/a trabajan al unísono construyendo conjuntamente el aprendizaje</u> , es decir, que el <u>profesor no realiza tareas de dirección y supervisión, sino de orientación</u> , siendo uno más dentro del grupo; <u>de este modo se fomenta que los estudiantes adopten actitudes autónomas, reflexivas, críticas y constructivas</u> .
7	El profesor debe <u>dar ejemplo en la aceptación de las ideas de los otros</u> y además debe ser capaz de imponerse ante planteamientos exclusivos (o planteamientos negativos) de alguno de los miembros del grupo. <u>Debe ser un líder muy hábil y saber generar confianza en los más tímidos</u> .
8	Tiene que ser <u>un mediador que posibilita y hace participar a los alumnos para que, a través del debate y la participación, cada uno pueda sacar sus propias conclusiones</u> .
9	Creo que <u>debemos trabajar para extinguirnos</u> , es decir para que la figura del profesor se diluya conforme el aprendizaje avanza. Para mi es la mejor prueba de que el proceso marcha bien. El rol clásico del profesor, no favorece ni puede desarrollarse en un contexto P2P que considero más adecuado para el aprendizaje colaborativo.
10	Su rol podría ser el de <u>marcar unas pautas básicas</u> en relación a una programación educativa, cumplir una rutina u horarios para que el programa propuesto se desarrolle sin dificultades y adoptar el papel de quien ha de <u>funcionar con cierta disciplina siempre motivando y sacando el mayor partido a sus alumnos</u> , haciendo que estos evolucionen y se desarrollen todo lo posible. <u>También su rol ha de ser el de aprendiz</u> , pues se enriquecerá a todas luces de sus alumnos igual que estos de él.
11	Es quién debe <u>conducir la dinámica del grupo</u> , por lo que además de poseer una <u>buena preparación deberá desarrollar su trabajo desde el respeto al grupo, con paciencia, autocontrol</u> . Su papel es de gran <u>responsabilidad</u> . Su actitud debe <u>crear dinamismo e ilusionar</u> . Debe ser alguien capaz de <u>fomentar el dialogo y la participación</u> , capaz de valorar y reforzar a los miembros, sin crear distinciones.
12	<u>Generar el contexto, impulsar y proporcionar las herramientas para que sea posible</u> .
13	Debe <u>exponer las bases del tema, ejercer de moderador y corregir posibles errores de los participantes</u> .
14	Ver el anterior (pregunta 10): <u>Deben ponerse los medios adecuados para facilitar la creatividad en grupo, ambiente positivo y el profesor debe orientar y facilitar herramientas</u> .
15	<u>Fijar las bases de los proyectos o el currículo en su caso y estimular la relación entre los miembros del equipo, dando lugar a la discusión</u> .
16	De un <u>buen profesional conocedor de la materia que sea facilitador y que pueda guiar con cariño y respeto</u> .
17	<u>Ser una persona muy ilusionada. Contagiar</u> . A partir de aquí, catalizar las ilusiones individuales de cada miembro del grupo. Retroalimentarse.
18	Más que un profesor debe ser un «guía» que <u>vaya estudiando personalmente a los participantes para descubrir en que aspectos puede cada uno aportar mucho mejor sus</u>

	<u>conocimientos y su potencial creativo</u>
19	<u>Conector de ideas y potenciador de las mismas, además de banco de recursos.</u>
20	El aprendizaje colaborativo, en contra de lo que pueda creerse, requiere de mucho trabajo por parte del profesor. El profesor debe de tener las cosas muy claras pero no sólo para impartir materia, que también, sino, sobre todo, <u>para facilitar el trabajo colaborativo ayudando a definir bien los objetivos, a cumplir los plazos, a aportar información adicional o el acceso a la fuente de dicha información, etc.</u>
21	<u>No sé si ni siquiera lo vería como profesor, sino más como facilitador y/o responsable. Debería ser quién organice al menos el punto de partida del aprendizaje y quizás el que dinamice los puntos que he propuesto en la pregunta anterior.</u>
22	<u>De vehículo transmisor, como un participante más, a la vez que de observador.</u>
23	Siempre he creído que un profesor <u>no debiera ser el que dice dónde y cómo, sino tan sólo el que impulsa, trasmite y escucha.</u> Incluso el que fuerza a sacar los remos cuando no hay viento, ni en contra, ni a favor. Quizá un profesor sobre todo al hablar de educación artística <u>es solamente un «transmisor» y más que eso, alguien capaz de «hacer ver» y descubrir luces en sus alumnos o dárselas, pero jamás tirar de un guión, ni pretender que sigan el camino que ya está, a todas luces, mil veces escrito.</u> En este sentido, en <u>un ambiente de aprendizaje colaborativo, casi podría decirse, que no hay profesores, sino espíritu de equipo.</u>
24	<u>De guía espiritual, chamán, etc. :)))</u>

Tabla 7.11. Relación de respuestas a la pregunta 11: «¿Cuál crees que debe ser el rol del profesor en espacio de ambientes de aprendizaje colaborativo?».

	<u>Pregunta 12: ¿Qué papel crees que deben jugar los participantes en la construcción de dicho ambiente de aprendizaje colaborativo?</u>
1	<u>Al igual que el profesor ha de tener una disposición a la participación.</u>
2	<u>No solo ser pasivos sino activos. Más implicación, más voluntad e iniciativa en el proceso de las clases, el trabajo. No dar todo por sentado.</u>
3	<u>Los participantes deben ser una pieza del conjunto, que da lo mejor de sí para que el resultado sea lo más óptimo posible.</u>
4	<u>Sentirse libres a participar, pero participar, colaborar, comunicarse...</u>
5	Al igual que el profesor ha de tener una <u>disposición a la participación.</u>
6	<u>Un papel activo, intentando aportar ideas y respetando las ajenas, y participando con ilusión</u>

	<u>en las tareas asignadas y sobre todo, dejando a un lado su ego personal.</u>
7	Deben esforzarse en <u>aportar ideas y en ver lo positivo de las ideas de los demás</u> ; y <u>no tener miedo a adentrarse en los caminos propuestos por otras personas.</u>
8	Deben asumir <u>un papel protagonista, haciendo preguntas, siendo críticos y proponiendo formas de organizarse que se decidan entre todos, profesores/mediadores y alumnos</u>
9	Hay mucha literatura sobre ser «proactivo», «emprendedor», «agente dinamizador» yo creo que el papel de cada participante <u>lo marcarán sus expectativas personales, su actitud y sus conocimientos en relación al proyecto y al grupo.</u>
10	Su papel será el de participante, respetando a sus compañeros y tratando de aprender de él mismo y de los demás para lograr algo común.
11	Evidentemente sin grupo no hay aprendizaje colaborativo. Los participantes son los protagonistas y las características e intereses de quienes lo forman creo que son elementos de gran importancia para que el resultado sea satisfactorio para todos.
12	Estar con una <u>mente abierta, saber expresar y defender sus opiniones, compartirlas, estar abierto a los intereses y opiniones de los demás participantes.</u>
13	<u>El de compartir y escuchar experiencias</u>
14	<u>Activo con actitud positiva y vital: con ganas de aprender.</u>
15	<u>Dirección y «engranaje» de los miembros del equipo</u>
16	Es <u>muy importante</u> que <u>trabajen desde todos los roles posibles</u> , desde el hacedor, al escuchador, al dirigente el observador etc. Deben de <u>trabajar con sinceridad, dándose el derecho a experimentar y equivocarse.</u>
17	<u>Aceptar distintas estrategias pero sin olvidar que el crecimiento colectivo depende de una actitud crítica.</u>
18	El papel de <u>«protagonistas»</u> pero siempre siendo conscientes de ceder en beneficio del <u>proyecto común</u>
19	<u>Agentes participativos, que propongan ideas y procesos, que se sientan un elemento más en el proceso creativo, al nivel de los demás participantes.</u>
20	Tanto el profesor como los «alumnos» tienen un papel muy destacado en este tipo de aprendizaje. Todos son <u>partícipes de un objetivo común, de manera que todos deben estar implicados en su consecución.</u> Aquí, el papel del profesor y el de los «alumnos» no está tan claramente definido como en otros tipos de aprendizaje más dirigidos. La opinión de todos tiene la misma importancia y, por eso, <u>hay que procurar consensuar los pasos a dar.</u>
21	Deben participar y estar <u>predispuestos a trabajar de esa manera</u> , ya que la gran mayoría no estamos acostumbrados a hacerlo. <u>Hay que saber dar, rechazar, negar, aceptar etc. dejando de</u>

	<u>lado un objetivo personal para convertirlo en común.</u>
22	No solo ser pasivos sino <u>activos. Más implicación</u> , más voluntad e iniciativa en el proceso de las clases, el trabajo. No dar todo por sentado.
23	Contesto casi al hilo de lo anterior, en un ambiente así, todos los participantes son el participante, construyen una sola voz, coordinándose entre todos
24	Los participantes <u>deberían compartir al detalle todas sus impresiones y conocimientos, ayudar a los que están más retrasados o encallados, y de una forma u otra, ceder las posiciones para que el procomún llegue un buen final.</u> Para eso es importante que <u>el grupo humano sea lo más diverso</u> posible para que no haya posiciones enquistadas, y que sean capaces de progresar en caso de estancarse.

Tabla 7.12. Relación de respuestas a la pregunta 12: «¿Qué papel crees que deben jugar los participantes en la construcción de dicho ambiente de aprendizaje colaborativo?».

BLOQUE III. PRÁCTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA. SOBRE EL TALLER COORDINADOR POR BSIDE EN EL QUE PARTICIPASTE.

	<u>Pregunta 13: ¿Cuál fue el motivo que te decidió a inscribirte?</u>
1	Conocía y me <u>gustaba mucho</u> vuestro trabajo y me interesaba la idea de caminar y documentar <u>un territorio.</u>
2	<u>Sabía del trabajo de quienes organizaron el taller y cuyo propósito, y premisa, era la experiencia creativa y compartida y no exclusivamente la fabricación de un objeto. Una invitación a reflexionar sobre el territorio a través de un grado de práctica importante como fue el caminar.</u>
3	Entré en el taller como una de las coordinadoras de Pa-ta-ta Festival, contexto en el que se enmarcaba dicho taller, para ayudar en lo que necesitaran los profesores y alumnos. Finalmente pasé a ser una alumna más, <u>aprendiendo y aportando lo que pude.</u>
4	<u>La temática me interesa mucho y fue lo que me llevó a decidirme por éste taller.</u>
5	La experiencia del primer taller me encantó y quise repetir.
6	Me interesaba participar en la actividad porque <u>su contenido se relacionaba con varios de los temas que abordo en una de las asignaturas que imparto</u> en el Máster en Producción y Gestión Artística de la Universidad de Murcia. <u>La metodología propuesta me parecía interesante e innovadora,</u> muy diferente a la utilizada en mis clases, y quería experimentarla para después ponerla en práctica con mis alumnos.
7	<u>Deseaba pasar un fin de semana tranquilo aunque creativo, en compañía de Aurora, mi mujer ya que los dos compartimos inquietudes artísticas y nos divertimos mucho.</u> Además, no me

	imaginaba que el taller iba a ser como fue.
8	Quería aprender <u>sobre autoedición y me encanta caminar, así que estaba bastante claro.</u>
9	<u>Me encantan vuestras ediciones.</u>
10	<u>La temática y planteamiento taller cercanamente relacionado con mis investigaciones personales</u> y el hecho de haber conocido a Antonio Collados y de haberle tenido como docente.
11	<u>Mi interés y afición por la fotografía y por la expresión artística en general. Lo vi como una oportunidad de expresarme y conocer la visión de otras personas.</u> Acostumbro a caminar por zonas de huertas y me llaman la atención tanto las huertas y como las personas que las cultivan.
12	Por deformación profesional <u>me interesó el tema de los límites de la ciudad.</u> El paseo grafiado por las huertas urbanas de Huarte <u>Participar en una propuesta artístico-pedagógica, siempre enriquecedora, para poner la cabeza en una actividad intelectual, fuera de las rutinas habituales. La gente a la que podía conocer, sus intereses.</u>
13	La unión de <u>los temas Fotografías-Huertas, uno me apasiona, la fotografía, y otro me gusta, las huertas.</u>
14	<u>Mi afición a la fotografía.</u>
15	<u>Conocer a sus creadores, su sistema de trabajo y ver de cerca su manera de abordar la fotografía.</u>
16	<u>El tema.</u>
17	<u>Una tremenda alegría por estar con los participantes inmerso en un proyecto común.</u> Aprender de los demás y enseñar en la medida de mis posibilidades.
18	<u>La realización de una edición colectiva y descubrir los procesos internos de la edición de una publicación.</u>
19	Reunía tres de los elementos que más me interesaban en esos momento (y en el presente) en un proyecto artístico: <u>las publicaciones de fotografía, el análisis del territorio y los proyectos colaborativos.</u>
20	<u>Coincidió un interés personal por la edición colectiva de un photobook con la propuesta.</u>
21	En mi caso el motivo para organizarlo fue la ganas de trabajar con amigos con los que comparto intereses comunes en relación a la fotografía, a los libros y al trabajo colaborativo.
22	<u>La posibilidad de crear y formar parte de un proyecto desde cero. Participe y creador al mismo tiempo. La idea del taller era clara pero su desarrollo estaría determinado por la naturaleza del grupo.</u> Todo iba transcurriendo según los acontecimientos del día. Y ello implicaba organizar algunas acciones a medio o largo plazo sabiendo que podría modificarse en función del

	proceso y la naturaleza del grupo. Dentro de las diferencias entre todos, había una sincera complementariedad.
23	<u>El carácter de la propuesta en sí, la falta exacta de un guión claro pero un incipiente deseo de adentrarse en una temática que me interesaba a título personal.</u> También, desde mi propia experiencia, <u>mi impulso por salir del perfil de creador solitario para aportar a un proyecto colaborativo en el que podría tener más por aprender que algo por enseñar.</u>
24	La aventura personal de explorar otro terreno al que no estaba acostumbrado, enfrentarse a uno mismo, viajar, conocer, <u>y las ganas de aprender algo nuevo.</u>

Tabla 7.13. Relación de respuestas a la pregunta 13: «¿Cuál fue el motivo que te decidió a inscribirte?».

	<u>Pregunta 14: ¿Podrías hacer una valoración personal de la experiencia del taller en el que participaste?</u>
1	<u>Súper positiva.</u>
2	<u>Intensa, dinámica y muy activa. Muy participativa.</u>
3	Fue una <u>experiencia única, pues nunca había hecho nada igual, a la vez que enriquecedora.</u> Me hizo conocer a otras personas así como su visión acerca de del recorrido de Granada que hicimos y compartir con ellas la mía.
4	Me hubiese gustado poder disfrutar más de él, quizás involucrarme más también, quizás por motivos personales no pude todo lo que quise y al <u>ser de un fin de semana me supo a poco.</u>
5	<u>Muy positiva</u>
6	La experiencia fue muy <u>enriquecedora y divertida</u> ; tuve la oportunidad de establecer amistad con muchas personas con intereses afines a mí, abriendo las puertas a posibles colaboraciones. No obstante, debo admitir que <u>me costó trabajo renunciar a mi visión personal en alguna de las fases de trabajo a favor de la del grupo</u> , especialmente en cuanto a materialización de la obra final. <u>Sin embargo, me encantó debatir con los compañeros las distintas ideas planteadas y buscar puntos de confluencia.</u> Por otra parte, <u>esta experiencia ha sido crucial para mi trayectoria artística personal porque a raíz de la práctica realizada y de la temática abordada en la obra final, he generado un proyecto artístico</u> cuya primera fase de realización será expuesta el próximo mes de noviembre.
7	Me resultó sorprendente el <u>planteamiento tan abierto de la actividad.</u> Como yo soy muy tímido, me costó mucho participar porque además todos los participantes sois lo que yo llamo artistas en activo y eso me daba complejo de inferioridad. También <u>me sorprendió la actitud «ejemplar» de Ignasi y tuya, ya que tuve la suerte de estar en vuestro grupo. Teníais una actitud muy abierta y muy «colaborativa» precisamente, y a pesar de ser los jefes, trabajasteis como el que más.</u> Me supo muy mal tener que irnos antes de tiempo. Una lástima.
8	Fue una experiencia muy <u>gratificante e intensa.</u> Los planteamientos del taller me resultaron acertados, se me quedó <u>corto de tiempo</u> , las mismas horas repartidas en más días quizá

	hubieran beneficiado física y mentalmente a los participantes.
9	A nivel personal <u>ultrapasó mis expectativas, encontré una propuesta de taller que fulminó mis prejuicios frente al método situacionista de la deriva y me permitió acercarme personas que a día de hoy se han revelado como importantes en mi vida laboral.</u>
10	<u>Fue intenso, el grupo fue grupo, se dio una unión muy bonita entre los participantes, cada uno aportó lo que quiso y trabajamos movidos por la motivación que no llegó a desaparecer. Es interesante que algunos proyectos hayan evolucionado más allá del taller como Derivario por ejemplo.</u>
11	<u>Me ha encantado.</u> Si hiciesen otro taller volvería a participar sin dudarlo y lo recomendaría sin dudar.
12	<u>La experiencia fue muy buena, tanto a nivel de los conductores, como de los participantes y de la propuesta.</u> Se generaron preguntas, opiniones, reflexiones, etc., muy interesantes respecto a temas como: los límites, público –privado, rural-urbano, estéticas, sociales, el género, el imaginario personal, la creatividad y la evocación, el contacto con lo pseudo-natural, el reciclaje, etc.
13	<u>Experiencia positiva,</u> donde conocí gente interesante de la que aprendí y aumento mi interés sobre el tema huertas.
14	Me ha <u>aportado mucho:</u> me ha servido para acercarme a un tema desconocido, nunca había participado en un proyecto conjunto en fotografía. <u>Es muy interesante, la forma sistemática a acercarse al tema:</u> 1º ponerse en situación ver, sentir, hablar con las personas. 2º puesta en común 3º realización del proyecto. El trabajo en grupo tiene un efecto multiplicador de las ideas. Yo trabajo en la industria del automóvil y son bastante frecuentes los Workshop: un grupo de personas con un coordinador abordan de forma sistemática un problema concreto durante una semana. <u>Como puntos mejorables: el tiempo ha sido escaso para desarrollar el proyecto.</u> Si bien conseguimos desarrollar la idea, no la hemos materializado al nivel que a mí me hubiera gustado. Los resultados siempre son motivantes. La calidad de las fotografías también mejorable.
15	<u>Positiva. Me obligó a plantearme cuestiones concretas en 3 materias: las relaciones con otras personas en un trabajo concreto y la búsqueda de un discurso que aglutinara ideas diferentes y, en lo personal, a resolver -solo en la medida de lo posible- la parte del trabajo asumido.</u>
16	<u>Muy buena.</u>
17	Representó un momento <u>muy intenso donde la cabeza,</u> saturada a veces, se ejercitó. <u>Sirvió para sentirme vivo, activo, con ganas de afrontar nuevos retos.</u>
18	<u>Altamente positiva, porque después la experiencia me ha ayudado para la realización de otras ediciones colaborativas.</u>
19	<u>Muy positiva. Fue una buena experiencia de trabajo colaborativo y con resultados muy favorables. Hubo una gran parte de aprendizaje por mi parte y de experimentación grupal.</u> Si a posteriori hiciéramos una revisión de la publicación final podríamos plantearnos ciertas modificaciones, pero como objeto de aquel taller-experiencia es todo lo que tiene que ser.

20	En el taller, más que unas técnicas determinadas, <u>aprendí unas «formas de hacer» que se ajustan a mi carácter y a mis necesidades.</u>
21	Para mí, como organizador, <u>el tiempo que estuvimos trabajando juntos en el taller fue muy enriquecedor. Quizás faltó tiempo para poder debatir y trabajar en un ambiente más relajado, aunque por otro lado la presión del tiempo ayuda a acabar y cerrar asuntos. En cuanto a la participación, quizás eché en falta una predisposición más activa por parte de los participantes,</u> aunque también se podría achacar la falta de experiencia sobre el tema a tratar. En donde sí creo que se diluyó bastante el trabajo en equipo, tanto por cuestiones de conocimientos técnicos y situación geográfica, fue en el trabajo a distancia.
22	<u>La vivencia entre los integrantes reforzó unos lazos personales.</u> En cuanto al trabajo y sus dinámicas, se produjo, en comparación a los ambientes formativos o de escuela, de un modo que no había percibido. Al mismo tiempo cada uno era dueño de su implicación sin estar obligado u obligar al resto. <u>El trabajo realizado, expuesto y finiquitado al final fue fruto de lo vivido del mismo modo que lo vivido (la experiencia, nuevas relaciones y convivencias) tuvo mucho que ver con lo trabajado.</u> No exentos de cambios o adversidades, había una predisposición en las soluciones y alternativas. Al final, estos lazos suelen tener mayor recorrido que la obra o el trabajo materializado.
23	La valoración más importante, finalmente, fue y es aún hoy, que <u>de aquella experiencia nacieron amistades y un encuentro entre almas singulares pero unidas en creencias y maneras de «actuar».</u> De entre todo, antes del resultado y por encima de él, <u>me quedo por la propia experiencia vivida, irrepetible y cálida, y por encima de todo el resto de cosas que pudiera expresar aquí, me quedo con las personas que conformaron la experiencia, que ahora son compañeros de un camino en esta vida.</u>
24	<u>Una verdadera espera! Me ayudo a crecer, a entenderme y saber que uno mismo pone los límites, aunque los físicos son los que son, mi interacción fue diferente a la del grupo, pero permitió tener un punto de vista exterior, y la experiencia fue positiva.</u>

Tabla 7.14. Relación de respuestas a la pregunta 14: «¿Podrías hacer una valoración personal de la experiencia del taller en el que participaste?».

	<u>Pregunta 15: ¿Cómo percibiste, según tus palabras, la relación entre orientadores y participantes?</u>
1	<u>Excelente.</u>
2	<u>Abierta, cercana y con gran entusiasmo en cada una de las fases de la realización del taller.</u>
3	<u>Muy buena.</u> Fue una relación acorde con lo que comentaba en la anterior pregunta. <u>Fueron uno más de los participantes y a la vez guía de estos.</u>
4	<u>Muy positiva, existió un diálogo abierto a participar y colaborar.</u>
5	<u>Excelente.</u>

6	<u>Los orientadores en todo momento se mostraron cercanos y dispuestos a resolver las dudas que nos iban surgiendo, ayudándonos en todo lo que podían y compartiendo sus experiencias e ideas sin ninguna reserva.</u>
7	Hubo una <u>relación de igual a igual</u> en muchos momentos aunque estaba claro el liderazgo del grupo.
8	Era una <u>relación fluida y amistosa, nos comunicamos sin problemas desde el primer momento y quizá la dinámica del taller ayudaba a que rápidamente los miedos iniciales se disolvieran.</u>
9	<u>Cordial y correcta en un primer momento, para transformarse en colaboración total al final del taller.</u>
10	Sinceramente, <u>en ocasiones quizás hubiera esperado un punto más activo por parte de los orientadores, un punto de impulsar el desarrollo de los proyectos más allá de lo que los propios participantes realizamos.</u> La parte de edición se quedó algo floja dentro del taller. Sin embargo, había buen ambiente y ganas, eso se notó.
11	Creo que <u>muy satisfactoria. Se nos dejó trabajar con gran libertad, con unas indicaciones muy básicas, dejándonos desarrollar el trabajo tal y como deseamos hacerlo.</u> Creo que tanto tú como Ignasi sois un encanto :-)) y por cierto ¡gracias por la experiencia!
12	<u>Fue óptima, tanto a nivel profesional como humana.</u> Los orientadores supieron crear el contexto y la libertad de exploración para que los participantes pudiésemos disfrutar, explorar, discutir, exponer, etc. El hecho de plantear un punto de partida sencillo, sin desmenuzar a priori el asunto.
13	<u>Correcta, cordial, quizás algo escasa.</u> Me hubiese gustado quizás escuchar más rato a los profesores y algo menos a los participantes.
14	<u>La relación ha sido muy buena.</u> A destacar la actitud de los orientadores: <u>organización, flexibilidad, y sutileza: no se hacían notar facilitando nuestra creatividad, pero guiando, reconduciendo y aportando las herramientas necesarias.</u> La relación ha sido muy cercana.
15	<u>Muy buena. Se nota el rodaje, el conocimiento del medio y hay una gran facilidad para empujar el proyecto hacia la meta.</u>
16	<u>Abierta, colaboradora y flexible.</u>
17	<u>Bastante horizontal. Solo a veces sentí cierta presión por finalizar la experiencia con la construcción de algo objetual que representara a la misma.</u>
18	<u>Cojonuda</u>
19	<u>De nuevo muy positiva. Aún estando en cierta ventaja en cuanto a experiencia y conocimientos, se situaron en una posición igualdad que permitió que el proyecto fuera elaborado gracias a la participación y aportaciones de los 7 co-editores.</u>

20	<u>Los orientadores nos acompañaron en nuestro proceso, interviniendo sólo cuando nos atascábamos sugiriendo cómo seguir y diluyendo su condición de docentes en la de unos integrantes más de un grupo que, dadas las características de los integrantes del mismo, con una trayectoria «artística» de cada uno a sus espaldas facilitó un trabajo autogestionado.</u>
21	<u>Fue mi primera experiencia en este sentido, como orientador, y creo que en mi caso, tenía y tengo aún demasiado interiorizada la estructura en la que ejerzo como profesor. Por lo que en algunos momentos me sorprendía a mi mismo ejerciendo quizás demasiada autoridad, aunque el hecho de que estuviese atento a esos «desmanes» y los intentase parar a tiempo ya implica un ejercicio consciente para llevar a cabo un taller colaborativo.</u>
22	Como dije en el punto anterior, <u>hubo grandes vínculos</u> y hasta la fecha se han mantenido entre los integrantes. A consecuencia de ello, las sensaciones que tengo después del tiempo transcurrido y de comentar impresiones con algunos de los integrantes, es que el modo en cómo se percibe toda actividad artística y/o de investigación, se hace con otra mentalidad.
23	<u>De tú a tú</u> , y desde el primer día. Se formó un equipo, con altas y bajas, pero irrompible y sin nadie al mando, corriendo todos los mismos riesgos, y capitaneando el mismo barco a la deriva.
24	<u>Perfecta, abiertos a cambios, guías sinceros y diligentes.</u>

Tabla 7.15. Relación de respuestas a la pregunta 15: «¿Cómo percibiste, según tus palabras, la relación entre orientadores y participantes?».

	<u>Pregunta 16:</u> ¿Crees que la colaboración entre participantes en el desarrollo del taller que realizaste tuvo una importancia significativa? SÍ/NO
1	SÍ
2	SÍ
3	SÍ
4	SÍ
5	SÍ
6	SÍ
7	<u>SÍ. (Pero como crítica constructiva, creo que hubo momentos en los que se improvisó demasiado y eso hizo perder tiempo, o perder concentración en la actividad (el desayuno y la comida del sábado, por ejemplo). Creo que no se planificó bien del todo porque faltó tiempo (y tal vez faltaron medios también) para producir algo satisfactorio. Fue frustrante no poder</u>

	<u>terminar la obra que parimos.)</u>
8	SÍ
9	<u>SÍ</u>
10	SÍ
11	SÍ
12	<u>SÍ</u> , aunque también hubo espacio para el desarrollo individual del trabajo.
13	NO
14	SÍ
15	SÍ
16	SÍ
17	SÍ
18	SÍ
19	SÍ
20	SÍ
21	SÍ
22	SÍ
23	SÍ
24	SÍ

Tabla 7.16. Relación de respuestas a la pregunta dicotómica 16: «¿Crees que la colaboración entre participantes en el desarrollo del taller que realizaste tuvo una importancia significativa?».

	Pregunta 17: Si tu respuesta es SÍ, ¿qué hechos recuerdas que fomentaron un ambiente colaborativo de aprendizaje?
1	El hecho de <u>caminar todos juntos y exponer los trabajos en común propició un ambiente colaborativo.</u>
2	<u>Había un componente vivencial.</u> Se recibía y se transmitía no solo por palabras, ni en un terreno determinado con sus limitaciones. El taller era un acto. <u>Un recorrido en ocasiones por ideas, dudas, y un recorrido en el sentido práctico al acercarse a un territorio por explorar.</u>
3	<u>Como decía antes, que ellos actuaran como uno más del grupo.</u>
4	<u>Las opiniones y la experiencia personal de cada participante, el hecho de crear un grupo de trabajo y relacionarnos con el entorno facilitó ese dialogo.</u>
5	Creo que en el primer taller hubo más ambiente colaborativo, ya que caminamos todos juntos y las relaciones personales fueron más intensas. En general, en el segundo taller también hubo un ambiente colaborativo y el hecho de <u>exponer los trabajos en común también propició dicho ambiente.</u>
6	Creo que fue importante <u>que se partiera de grupos de tres miembros que no se conocían y que después estos grupos se unieran de dos en dos.</u> Por otra parte, también fue importante que en determinados momentos se detuviera la actividad para mostrar a los demás el trabajo realizado por cada grupo <u>y abrir un tiempo al debate.</u>
7	El <u>debate del sábado por la tarde,</u> (aunque alguien hizo comentarios poco colaborativos) generó un ambiente muy bueno en general, y el trabajo del domingo fue muy divertido porque <u>hubo muchos momentos en los que gente de alguno de los grupos se acercaba a los otros grupos a comentar cosas. Esto enriqueció la colaboración con los demás.</u>
8	<u>Trabajar en grupos pequeños sobre la experiencia y compartirlo luego con los demás fue una experiencia divertida,</u> todos los debates que surgieron durante y a posteriori, la mezcla entre los grupos para decidir narrar una historia en conjunto provocó que cada uno aprendiera de los demás y enseñara qué sabe hacer. Escuchar y decir, dos cosas que parecen sencillas, pero que para nada lo son, y durante el taller me pareció que esas dos actividades se fomentaban en el grupo
9	El paseo, andar y pensar son dos cosas íntimamente relacionadas para mí, me sorprendió encontrar complicidad en eso con dos verdaderos desconocidos. Me gustó <u>el perfil de las personas que participamos en el taller.</u> En mi caso me sorprendió mucho la <u>sensibilidad de mis compañeros, la capacidad de observación y el buen humor que se generó en un momento.</u> Creo que el tener <u>un objetivo común ayudó, organizó las expectativas del grupo y enfocó lo que cada uno podía aportar al trabajo.</u> <u>También influyó la concentración del taller en dos días intensos,</u> personalmente para mí es un lujo que me hace feliz poder tener la cabeza en una sola cosa. Aunque creo que lo principal (y eso debe reconocerlo el equipo b-side books) es que el taller tenía tongo, TRN (por no personalizar) encargó un tiempo soleado y preparó el casting entre miles de participantes eligiendo a los más dotados mentalmente ;)
10	<u>El paseo por grupos de tres personas que no se conocían entre ellos, el formar posteriormente y después de ver el trabajo de cada grupo un grupo más amplio de seis personas con el reto de unir las diferentes prácticas en una misma cosa.</u>

11	<u>Funcionamos a través de una especie de lluvia de ideas y las decisiones eran consensuadas.</u> Coincidimos personas muy diferentes pero que alcanzamos un buen nivel de compenetración. Creo que el resultado fue enriquecedor para todos.
12	<u>El planteamiento de un sencillo paseo en grupos,</u> sin que supusiera un rally fotográfico, sino dejar el tiempo para explorar el lugar y los intereses de cada uno. <u>El paseo, una actividad muy cotidiana, deja el ritmo y el espacio para la conversación,</u> que surjan puntos en común o divergencias, o diferentes formas de ver la misma realidad. <u>Puesta en común de los grupos,</u> de sus reflexiones e inquietudes, mediante las fotos recopiladas y seleccionadas. <u>El espacio de trabajo, la sala de exposiciones como lugar de trabajo, te sitúa en otro contexto.</u>
13	-
14	<u>La convivencia durante todo el taller: visita por las huertasnos facilitó conocernos mejor en el grupo.</u>
15	<u>La mediación de un de los participantes del grupo para evitar un desencuentro.</u>
16	<u>Las actividades se pueden valorar como hechos y añadido que fue importante La dinámica de trabajo, las puestas en común la participación de los profes y el resto de los participantes.</u>
17	<u>La amistad que se creó entre los participantes.</u>
18	<u>Sobre todo la posibilidad de exponer cada uno sus propias ideas libremente y el reparto de tareas estudiadas las capacidades de cada uno.</u>
19	<u>El intercambio de ideas y propuestas, de conocimientos previos, de contexto e incluso de experiencias ajenas al proyecto en sí.</u>
20	La edad de los participantes. <u>El planteamiento del taller, donde nadie era más que nadie y donde los profesores no tenían más autoridad que la que se fueron ganando día a día y su experiencia previa en la fotoedición.</u>
21	Creo que aquí ya sí que deberían responder los participantes, pero sí que creo que trabajar con las fotos de todo el mundo nos puso a todos a la par, y el espacio en el que trabajábamos y el aislamiento para la concentración creo que también ayudó.
22	Básicamente no forzar las cosas. <u>No pegarse ni ajustarse a una única manera de hacer y ver las cosas.</u> La experiencia colaborativa tiene mucho que ver con una relación de igual a igual. A veces das y otras recibes. La lección, si podemos llamarlo así, es estar plenamente consciente a estos acontecimientos. Los roles, no como un ente fijo, sino en evolución y en cambio.
23	<u>Sin dudarlo.</u> Aunque fue un ambiente intenso y de una duración que podría haber resultado exagerada, resultó en <u>una dinámica que por extensa fue distendida.</u> Hubo, a pesar de esto, circunstancias personales y mayores o menores implicaciones durante o finalmente, lo que también generó diversos estados de duda, que finalmente alimentaron el trabajo realizado. Ahora, lo que sí dejaré expresar por aquí, es la parte de la experiencia que siguió a la «física» y que llamaremos «virtual» o a distancia, que debido a ésta, por lejanía, supuso una carga de

	trabajo que no se vio apoyada por el «ambiente» físico o de persona a persona, durante los días de la experiencia. Como conclusión a esto, habría dejado todo más «finiquitado» antes de dejar muchos flecos para decidirlos y acordarlos en la distancia.
24	<u>Cambió mi manera de entender muchos términos relacionados con la fotografía como tal, más bien a nivel interior, como si necesitara algo que me dijese que es una forma de vivir o de pensar.</u>

Tabla 7.17. Relación de respuestas a la pregunta 17: «Si tu respuesta es SÍ, ¿qué hechos recuerdas que fomentaron un ambiente colaborativo de aprendizaje?».

7.2. Datos de los cuestionarios a futuros docentes

7.2.1. Futuros docentes en artes plásticas y visuales

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA FASE EXPLORATORIA II

En este apartado se dispone a indicar las respuestas de los futuros docentes en artes plásticas y visuales en el cuestionario «Futuros docentes y educación plástica y visual».

TOTAL DE SUJETOS: 40

Se presentaron una serie de afirmaciones, con tres modalidades de respuesta:

- Preguntas mediante una escala Likert, con la siguiente tipología de respuesta:

1. Total desacuerdo.

2. Parcial desacuerdo.

3. Indeciso/a.

4. Parcial de acuerdo.

5. Total de acuerdo.

- Preguntas dicotómicas (SÍ/NO) que corresponden a las preguntas 36, 40, 41, 43, 44, 48 y 50.
- Preguntas abiertas que corresponden a las preguntas 28, 33, 35, 37, 42, 45, 47, 49 y 51.

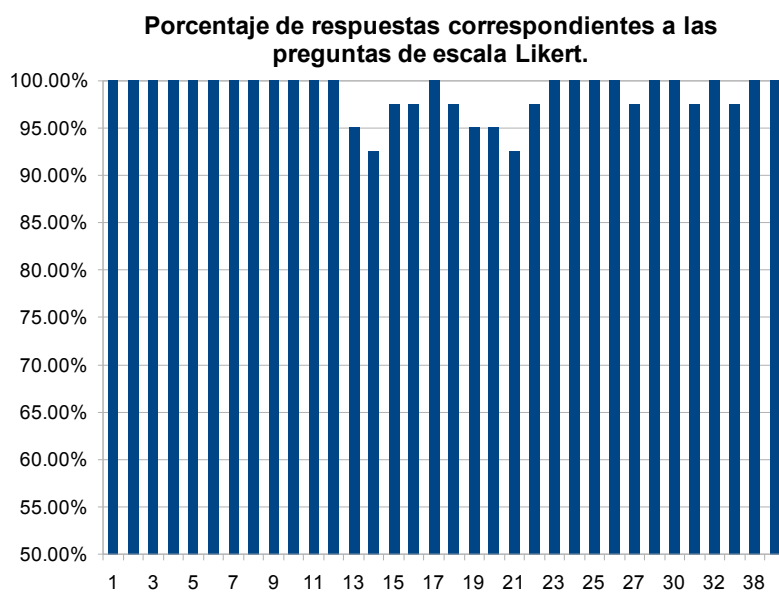


Gráfico 7.1. Distribución de porcentaje de respuestas correspondientes a las preguntas de escala Likert.

BLOQUE I. ARTE, CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN

1. El arte y cultura visual están presentes de forma significativa en todas las etapas educativas

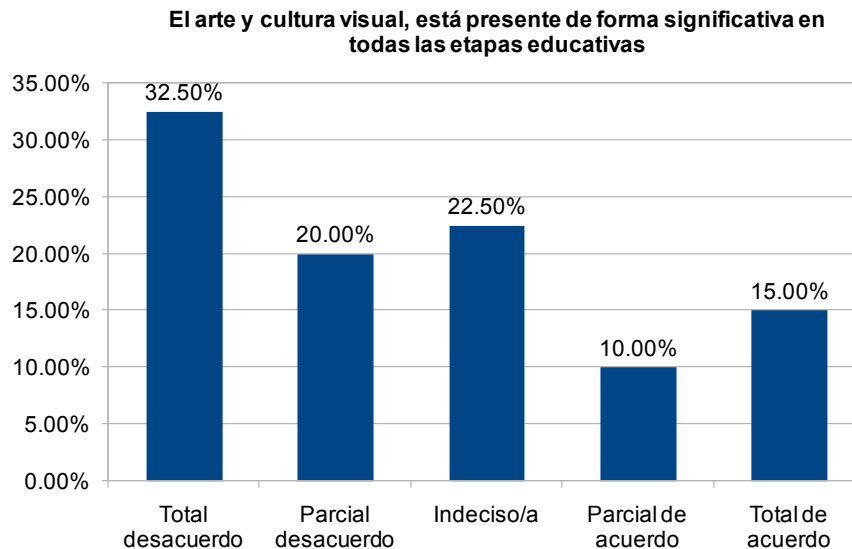


Gráfico 7.2. Distribución de las respuestas a la afirmación 1. «El arte y cultura visual están presentes de forma significativa en todas las etapas educativas».

El ítem 1 muestra unos resultados muy distribuidos. Total y parcial desacuerdo suman un 52,50 % lo que muestra una tendencia muy ligera ante la afirmación hacia este extremo, pero el 25 % de total o parcial desacuerdo junto con el significativo 22,50 % de indecisos/as hace ser reservado en cuanto a que los participantes consideren que haya sido significativa las artes en las etapas educativas.

-
2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación.

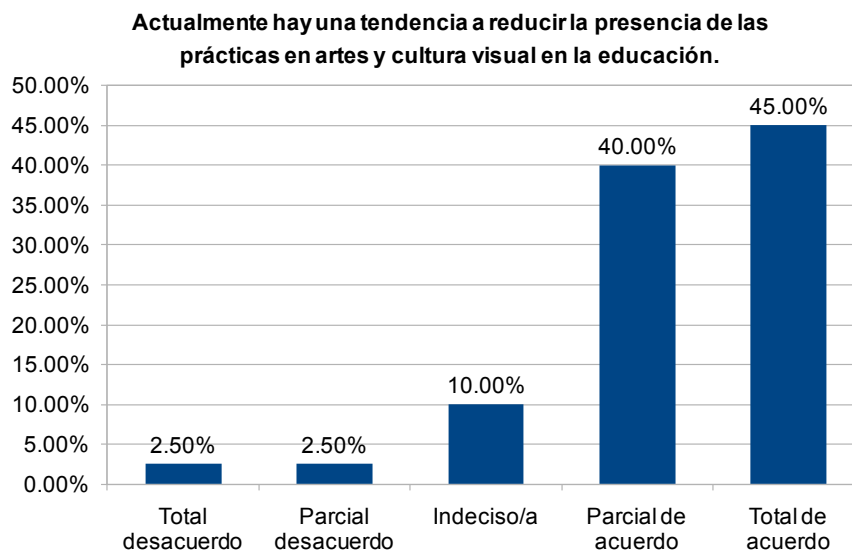


Gráfico 7.3. Distribución de las respuestas a la afirmación número 2: «Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación».

En general, el 85 % de participantes se inclina a un total o parcial acuerdo antes la afirmación sobre la tendencia de reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual. Solo un 5 % percibe lo contrario.

3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación

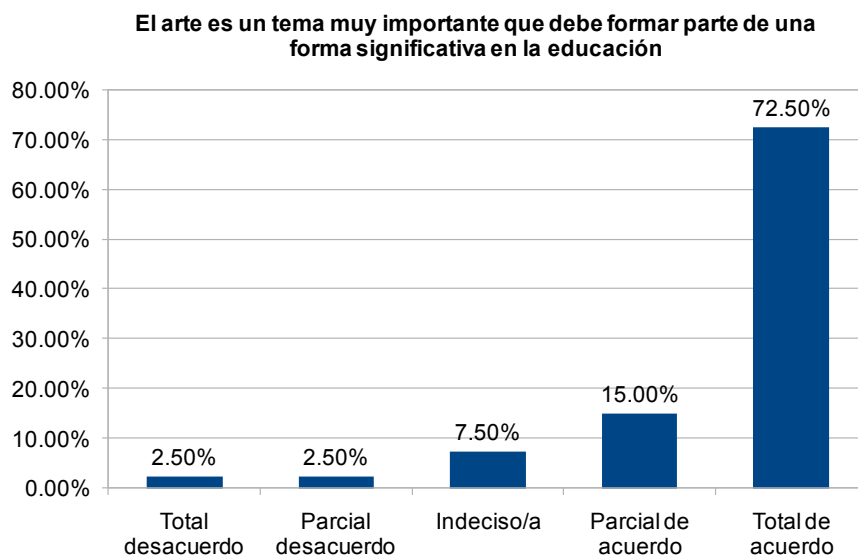


Gráfico 7.4. Distribución de las respuestas a la afirmación número 3: «El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación».

Existe una total percepción por la cual afirman que el arte es un tema que debe formar parte de una forma significativa en la educación. Total de acuerdo (72,50 %) y parcial de acuerdo (15 %) lo ratifica. Siendo total y parcial desacuerdo solo un 5 % y 7,50 % de indecisos/as.

4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un aspecto importante de la educación

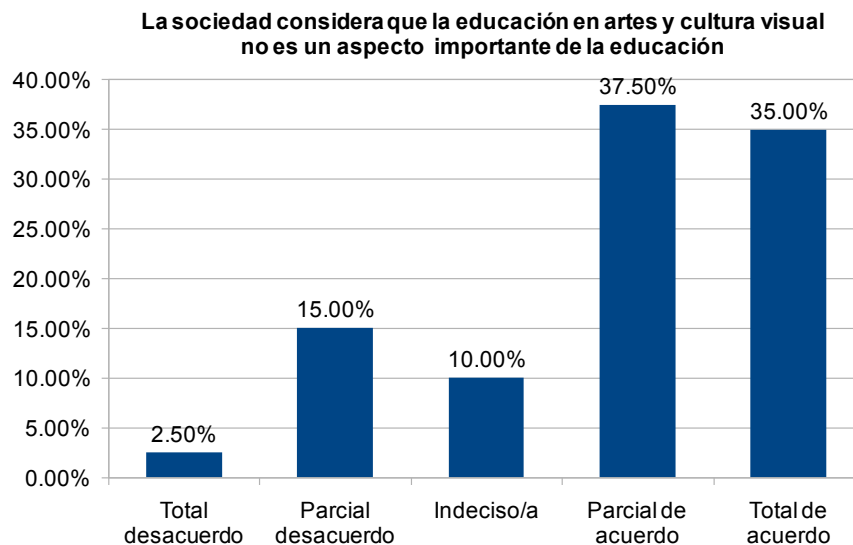


Gráfico 7.5. Distribución de las respuestas a la afirmación número 4: «La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un aspecto importante de la educación».

El 72,5 % de los participantes están en total o parcialmente de acuerdo. Un 17,50 % se muestra en total o parcial desacuerdo, siendo un 10 % de indecisos/as. Es significativo el número de participantes que perciben que la sociedad no considera la artes y cultural visual un aspecto importante.

-
5. La educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua.

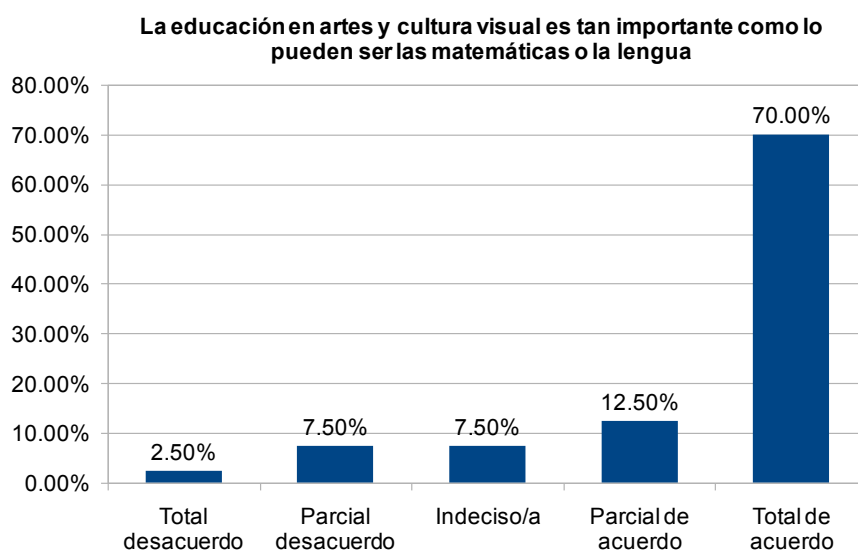


Gráfico 7.6. Distribución de las respuestas a la afirmación número 5: «La educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua».

Alrededor de 82,5 % de participantes están de acuerdo con la afirmación «la educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas y la lengua», son muy reducidos los de la opinión contraria.

6. La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares

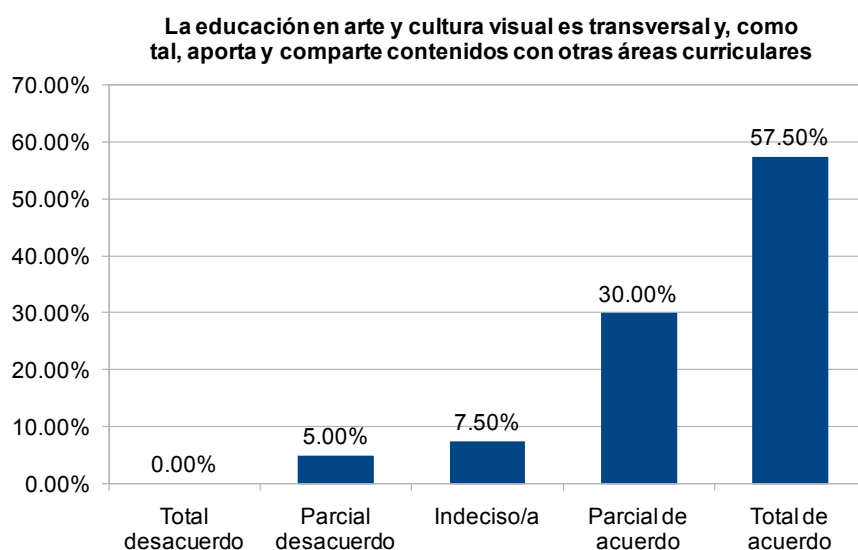


Gráfico 7.7. Distribución de las respuestas a la afirmación número 6. «La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares».

En muy parecida distribución se encuentra el ítem 6, aunque es menos contundente en cuanto al extremo de total de acuerdo (57,5 %), pero que sumados al Parcial de acuerdo es del 87,50 % da como resultado número muy significativo para afirmar que la educación y cultura visual es transversal y como tal, aporta y comparte contenidos curriculares. Más teniendo en cuenta el 0 % de opiniones que está en total desacuerdo.

7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general.

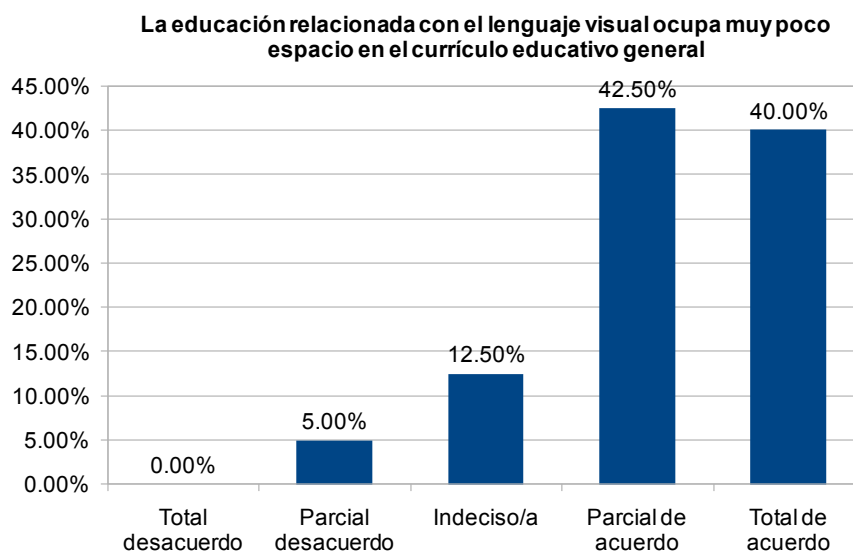


Gráfico 7.8. Distribución de las respuestas a la afirmación número 7: «La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general».

El 0 % (total desacuerdo) y el 5 % (parcial desacuerdo) en contraposición al 82,50 % que suman total y parcial de acuerdo, hacen percibir por parte de los participantes que el lenguaje visual tiene muy poca presencia en el currículo educativo. Existe un 12,50 % considerable de indecisos/as.

-
8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua y matemáticas.

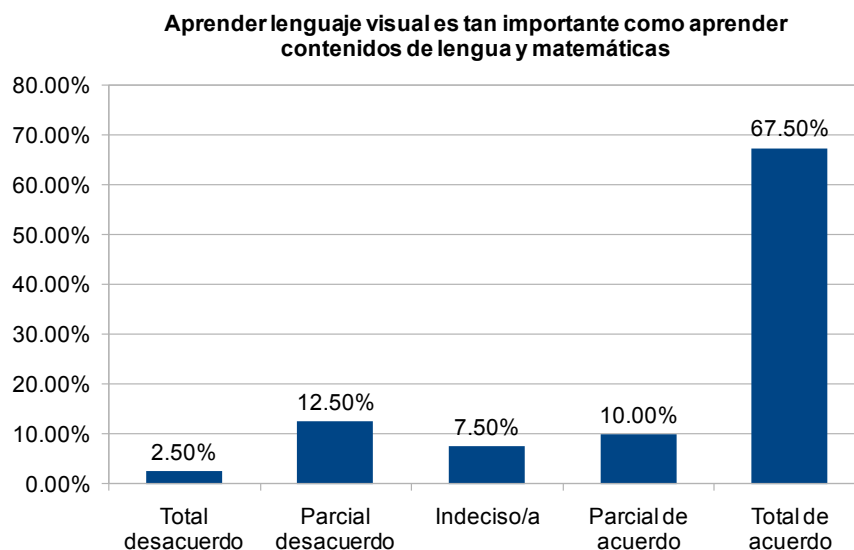


Gráfico 7.9. Distribución de las respuestas a la afirmación número 8: «Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua y matemáticas».

Por lo general existe un consenso ante tal afirmación (77,50 %) en total y parcial de acuerdo. Aunque el número de indecisos no es especialmente significativa y el total y parcial desacuerdo suma 15 %, el hecho de que el 67,50 % sean total de acuerdo, hace considerar que los participantes perciben que aprender lenguaje visual es tan importante como otras áreas tradicionalmente importantes como las matemáticas o la lengua.

9. Se puede educar en artes y cultura visual sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual.

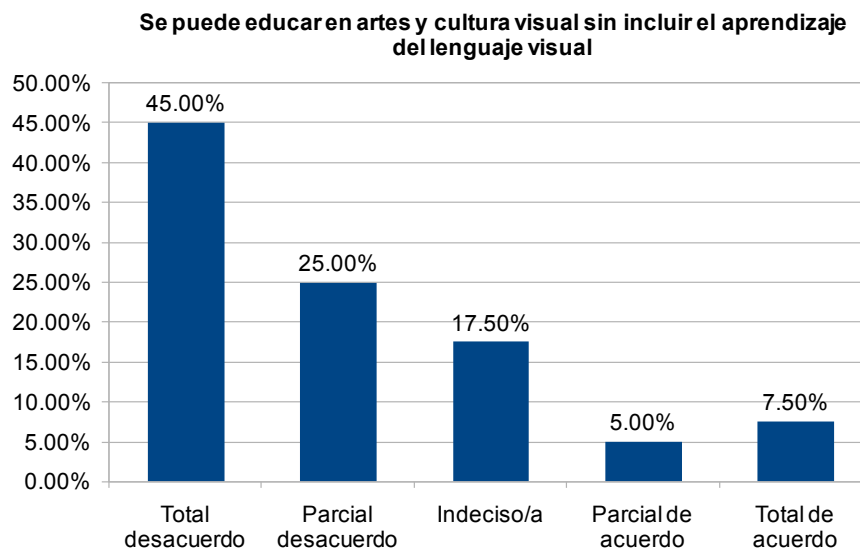


Gráfico 7.10. Distribución de las respuestas a la afirmación número 9: «Se puede educar en artes y cultura visual sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual».

Formulada de otra forma, y con un sentido diferente al ítem 8, se encuentra una distribución más repartida, pero con un peso significativamente mayor (70 %) en total y parcial desacuerdo. De igual forma el número de indecisos/as (17,50 %) es significativo, sobre todo si los sumamos al 12,5 % de total o parcial de acuerdo. Los participantes por lo general consideran de importancia la educación en lenguaje visual dentro de las artes, pero se asumen reservas ante la opinión contraria y con más significancia la respuesta indecisa.

10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social.

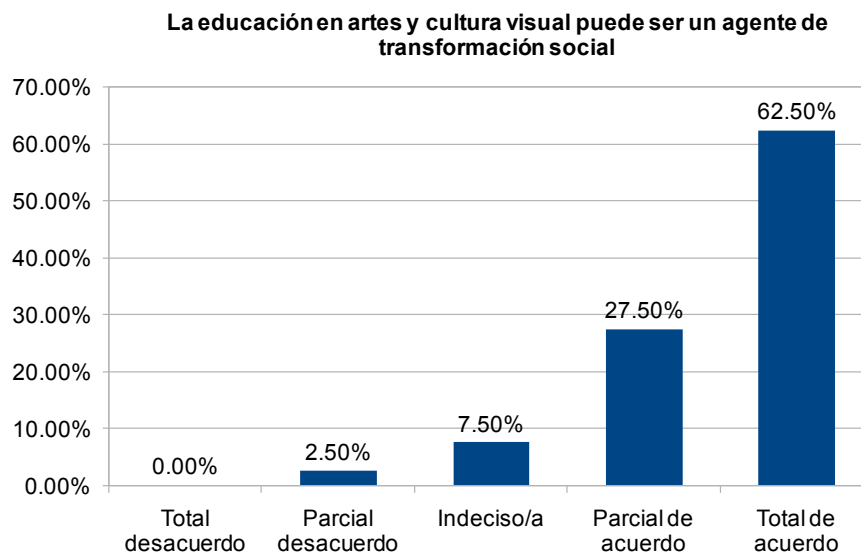


Gráfico 7.11. Distribución de las respuestas a la afirmación número 10: «La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social».

Existe un total consenso (62,50 % y 27,50 % de total y parcial de acuerdo respectivamente) ante el ítem 10. Por el contrario no existe ningún participante en total desacuerdo y el número de parcial desacuerdo o indecisos/as no es tan significativo o de contrapeso ante el extremo contrario indicado al principio. Por lo tanto se puede afirmar con firmeza que una amplia mayoría consideran que la educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social.

11. La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo e innovación de las artes y cultura visual.

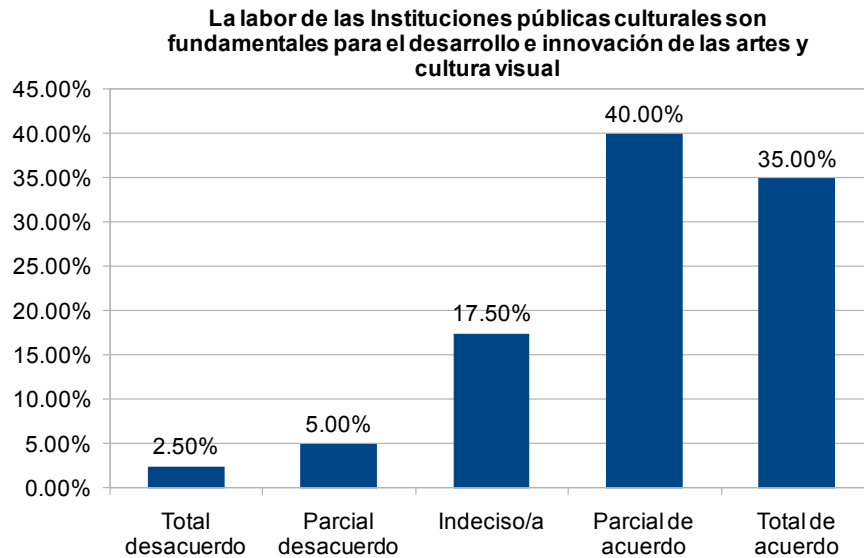


Gráfico 7.12. Distribución de las respuestas a la afirmación número 11: «La labor de las Instituciones públicas culturales son fundamentales para el desarrollo e innovación de las artes y cultura visual».

Aunque exista un equilibrio entre total (35 %) y parcial (40 %) desacuerdo que suman un amplio número de participantes en contraposición al bajo número de total o parcial desacuerdo (7,5 %), el número de indecisos/as tiene cierta significancia. En general, los participantes consideran la labor de la instituciones públicas fundamental, pero el número de indecisos/as y la distribución en el extremos de acuerdo con la afirmación hace ser prudentes en afirmarlo con rotundidad.

-
12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes como las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música).

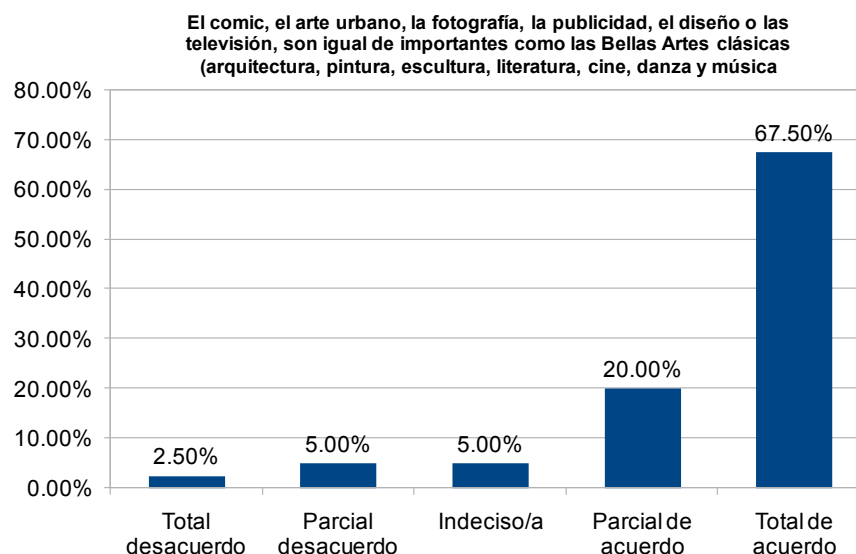


Gráfico 7.13. Distribución de las respuestas a la afirmación número 12: «El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes como las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música)».

En el último ítem del Bloque I, existe un amplio consenso en relación a incluir en nivel de importancia al comic, arte urbano, fotografía, publicidad, diseño o la televisión en el mismo rango de importancia que las disciplinas tradicionales de bellas artes. El total de acuerdo (67,50 %), sumado al 20 % de parcial acuerdo, junto con el bajo número de total y parcial desacuerdo(7,50 %) o indecisos (5 %) así lo acreditan.

BLOQUE II. PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DOCENCIA ARTÍSTICA.

13. Durante el Grado de Bellas Artes deberían dedicar más tiempo a la comprensión del lenguaje visual.

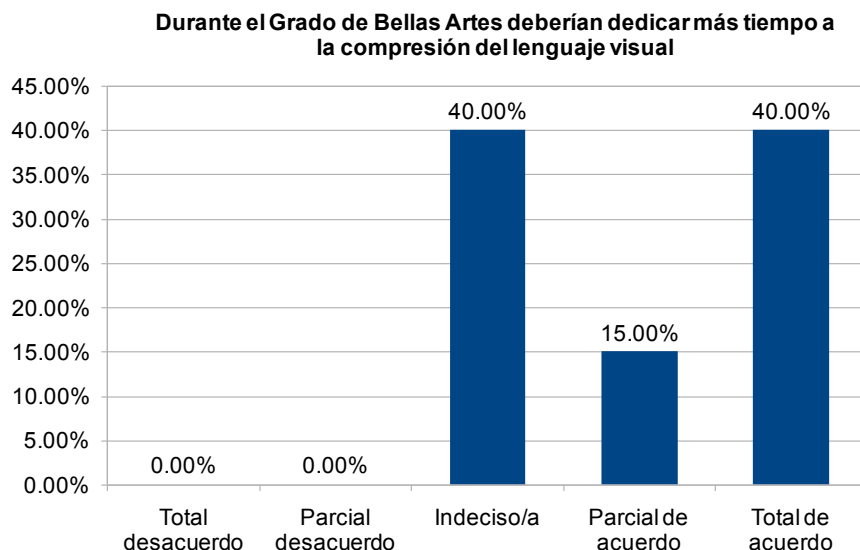


Gráfico 7.14. Distribución de las respuestas a la afirmación número 13: «Durante el Grado de Bellas Artes deberían dedicar más tiempo a la comprensión del lenguaje visual».

Es tremendamente significativo la distribución del ítem 13, ante la afirmación por la cual «Durante el Grado de Bellas Artes debería dedicar más tiempo a la comprensión del lenguaje visual». Un primer dato 0 % en total y parcial desacuerdo muestra un aspecto significativo. Otro hecho el alto grado de indecisos/as (40 %), igual que el de total de acuerdo (40 %) que sumados al parcial de acuerdo resulta ser 55 %. Esta distribución algo compleja, pero muy significativa, demuestra que aunque en líneas generales consideran afirmativamente dicho ítem, el alto grado de indecisos/as hace sentir la no seguridad ante la misma por parte de muchos participantes.

-
14. Durante los estudios de Grado de Bellas Artes se enseña artes visuales a través de elementos de la cultura visual como el cómic, arte urbano, series de televisión, publicidad, fotografía, etc.

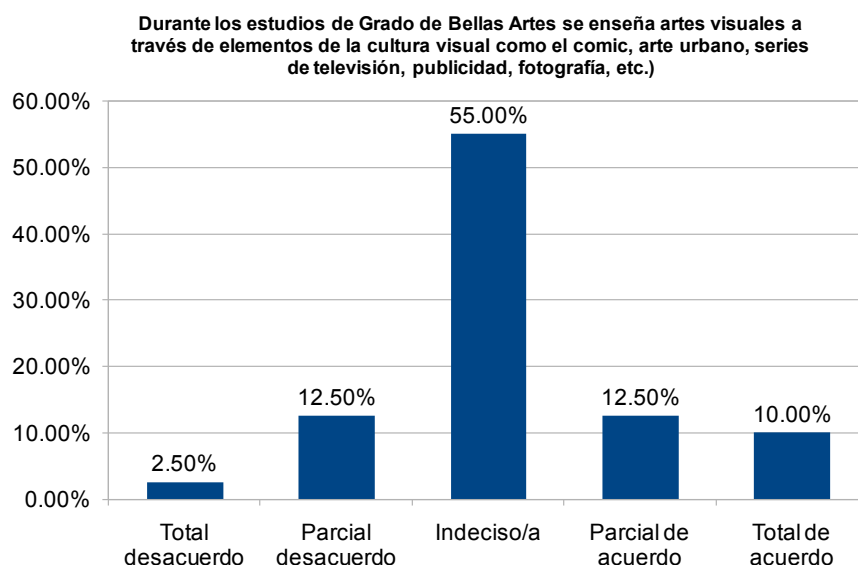


Gráfico 7.15. Distribución de las respuestas a la afirmación número 14: «Durante los estudios de Grado de Bellas Artes se enseña artes visuales a través de elementos de la cultura visual como el cómic, arte urbano, series de televisión, publicidad, fotografía, etc.».

Las respuestas general de todos los participantes se encuentran principalmente agrupadas en el valor de indecisos/as (55 %), siendo proporcional en su distanciamiento ambos rango de los extremos, siendo ligeramente superior en total de acuerdo. Existe por tanto un porcentaje elevado de indecisos ante valorar si en el grado de bellas artes se enseña artes visuales a través de de elementos de la cultura visual.

15. Antes de realizar el Máster de Formación del Profesorado los alumnos tienen clara su implicación y posicionamiento como futuros docentes.

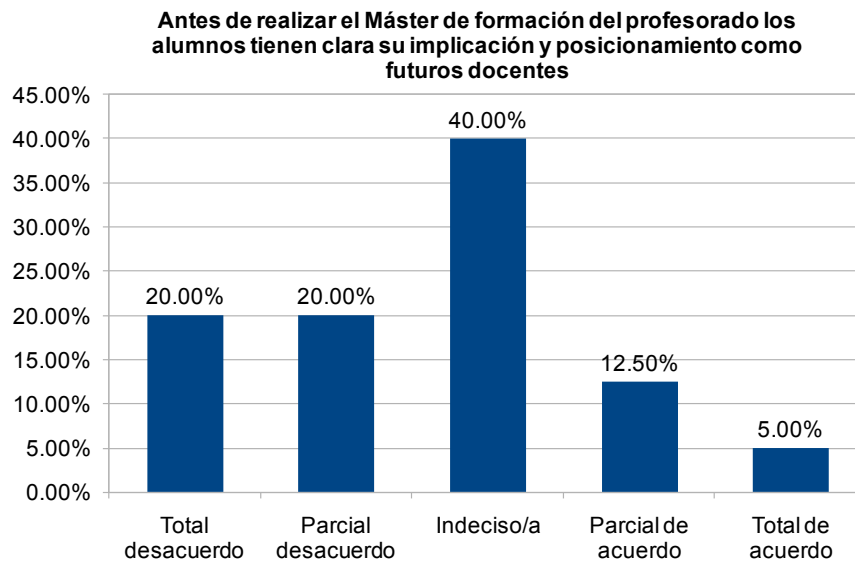


Gráfico 7.16. Distribución de las respuestas a la afirmación número 15: «Antes de realizar el Máster de Formación del Profesorado los alumnos tienen clara su implicación y posicionamiento como futuros docentes».

Se encuentra una situación parecida en el ítem 15, solo que con un menos peso de los indecisos/as (40 %), aunque sin duda significativo. La distancia en relación a sus extremos se inclina mayormente hacia el total desacuerdo y parcial desacuerdo (40 %). Por lo que existe una cierta duda o indecisión en la percepción de los participantes en relación a que los alumnos de Máster tengan clara su implicación y posicionamiento como futuros docentes.

16. El Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales me ayudará a encontrar una salida profesional.

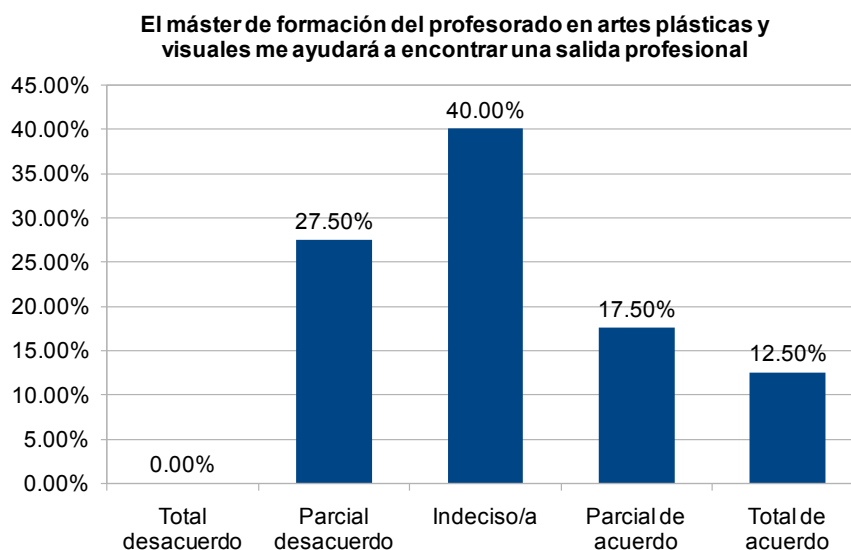


Gráfico 7.17. Distribución de las respuestas a la afirmación número 16: «El Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales me ayudará a encontrar una salida profesional».

Ante la afirmación: «el Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales me ayudará a encontrar una salida profesional», indica que un 40 % se muestra indeciso, lo que destila una cierta incertidumbre o falta de seguridad ante este esto. Aun así, no hay nadie que considere que no le ayudará. Pero es significativa la división de los extremos, donde total y parcial de acuerdo suman un 30 % y el total y parcial desacuerdo un 27,50 %. Lo que la Se percibe ante esta información en un posicionamiento de extremos está muy dividida. Este hecho acentúa más el significativo número de indecisos/as.

17. La mayoría de los alumnos que realizan el Máster de Formación del Profesorado lo hacen para poder optar a una plaza pública.

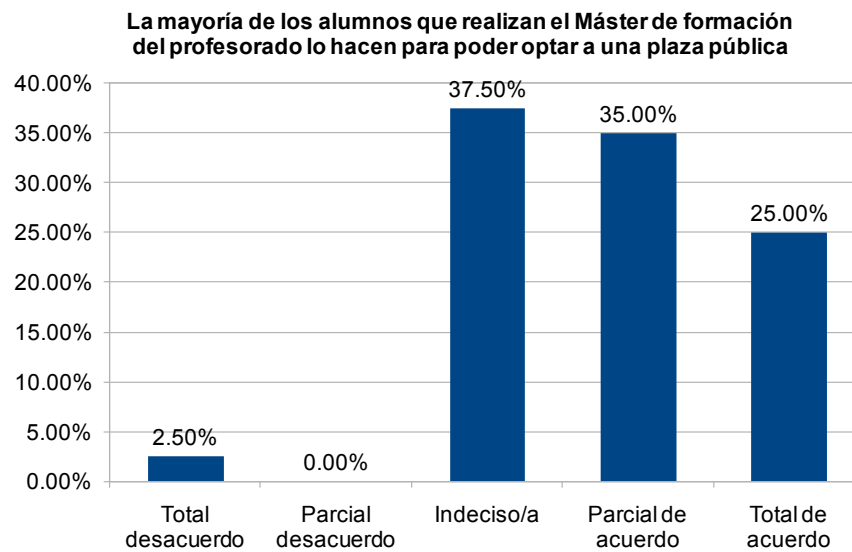


Gráfico 7.18. Distribución de las respuestas a la afirmación número 17: «La mayoría de los alumnos que realizan el Máster de Formación del Profesorado lo hacen para poder optar a una plaza pública».

Hay un 60 % de total y parcial de acuerdo, frente a un 2,50 % en total o parcial de desacuerdo. De nuevo el número de indecisos/as es significativo con un 37,50 %. Estos datos se desprende que aunque una mayoría significativa de participantes perciben que los alumnos lo realizan por optar a una plaza pública, sobre todo ante el mínimo número de ellos que perciben lo contrario. El número de indecisos/as hace ser observador en futuras líneas de investigación de donde residen dicha duda.

-
18. El programa de máster ofrece herramientas y recursos aplicables a la situación real de la educación y la sociedad del conocimiento actual en artes y cultura visual.

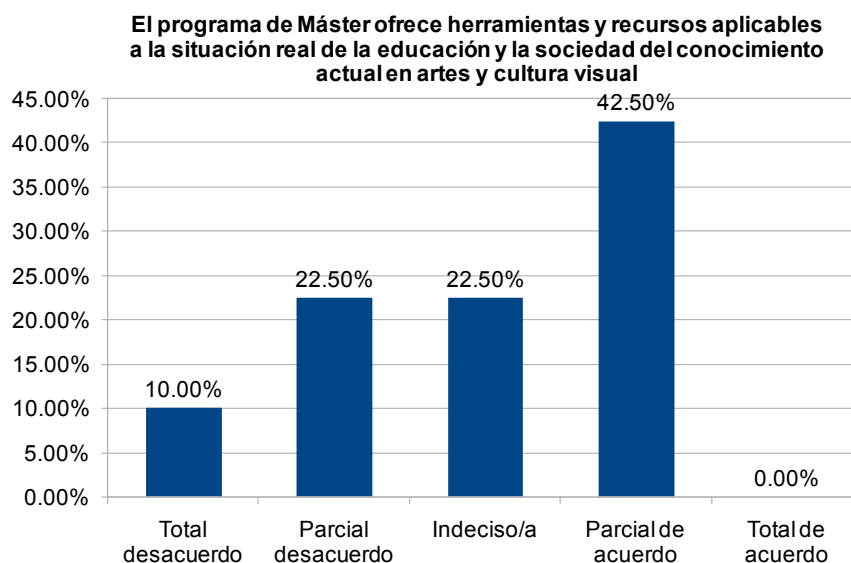


Gráfico 7.19. Distribución de las respuestas a la afirmación número 18: «El programa de máster ofrece herramientas y recursos aplicables a la situación real de la educación y la sociedad del conocimiento actual en artes y cultura visual».

Existe un dato muy significativo en la distribución del ítem 18. Ningún participante está en total acuerdo con la afirmación propuesta, a pesar que existe un 42,50 % de participantes que están en parcial de acuerdo. El sumatorio de total y parcial desacuerdo 32,50 % junto con el 22,50 % de indecisos/as hace concluir que no queda claro entre los participantes que el máster proporcione herramientas aplicables a la vida real, al menos se perciben dudas al respecto.

19. El desarrollo del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales fomenta la colaboración e interacción durante las clases.

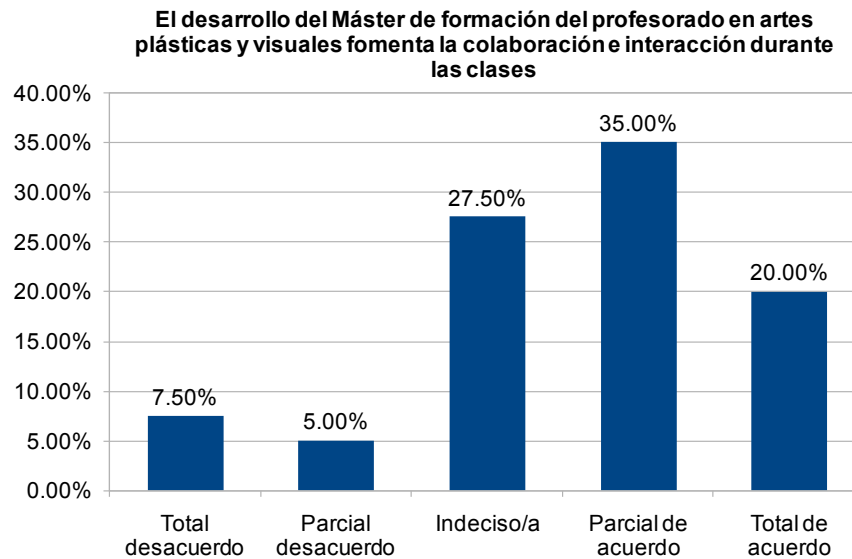


Gráfico 7.20. Distribución de las respuestas a la afirmación número 19: «El desarrollo del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales fomenta la colaboración e interacción durante las clases».

Aunque más de la mitad de participantes que muestra un total o parcial de acuerdo (55 %) ante la afirmación, el hecho que el 35 % se encuentren en el calor parcial y el 27,5 % significativo de indecisos/as y el 12,50 % se percibe una percepción dividida y no muy rotunda ante el hecho por el cual la estructura del máster fomente la colaboración e interacción durante las clases.

20. El profesorado del máster está capacitado y actualizado para afrontar la labor de formar futuros docentes en artes y cultura visual.

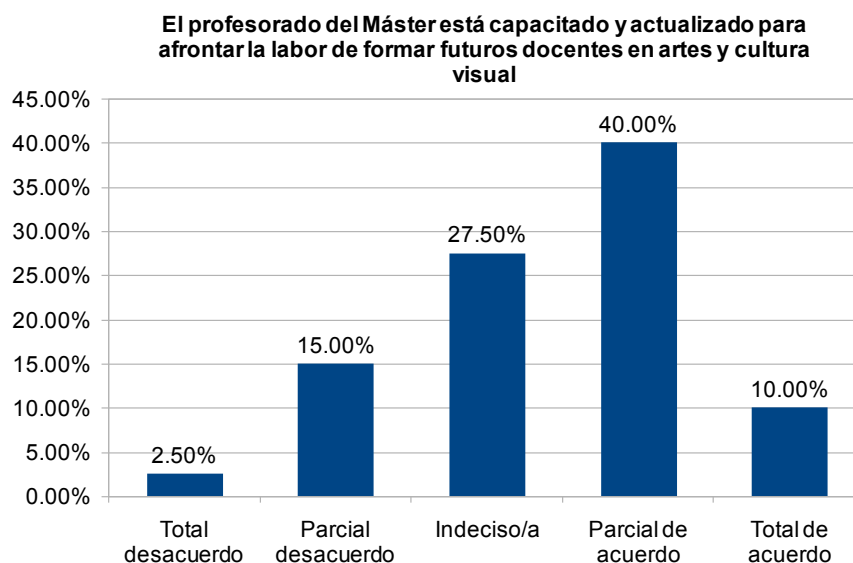


Gráfico 7.21. Distribución de las respuestas a la afirmación número 20: «El profesorado del máster está capacitado y actualizado para afrontar la labor de formar futuros docentes en artes y cultura visual».

No existe una rotundidad (10 % de total de acuerdo) ante la afirmación «el profesorado del máster está capacitado y actualizado para afrontar la labor de formar a futuros docentes en artes visuales y cultura visual». Pese al 40 % de parcial acuerdo, el significativo 27,50 % de indecisos/as y el 17,50 % que muestra un parcial o total desacuerdo ante la afirmación, destila un cierto escepticismo o duda ante el profesorado y su capacidad.

21. La coordinación y profesores del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales promueve la realización de actividades de colaboración y participación fuera del ámbito formal universitario.

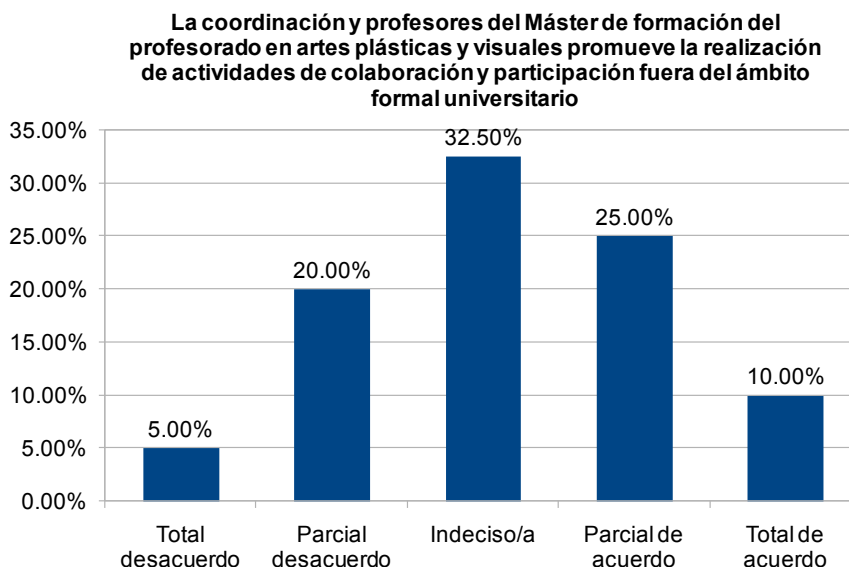


Gráfico 7.22. Distribución de las respuestas a la afirmación número 21: «La coordinación y profesores del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales promueve la realización de actividades de colaboración y participación fuera del ámbito formal universitario».

De nuevo una distribución marcada por la indecisión por parte de los participantes (32,50 %) que ocupa el mayor rango, con un equilibrio entre los otros extremos, donde el 35 % de total o parcial de acuerdo y el 25 % de total o parcial desacuerdo, presente un ligero predominio en el acuerdo que fomentan actividades y colaboración fuera del ámbito. Pero más lejos de la realidad, el hecho de existir un predominante número de indecisos/as, sumado al número significativo de los que no están de acuerdo con dicha afirmación, hace considerar una división con cierta duda en este hecho.

22. Una relación horizontal entre profesores y alumnos sería fundamental para generar un mejor ambiente de aprendizaje en las clases.

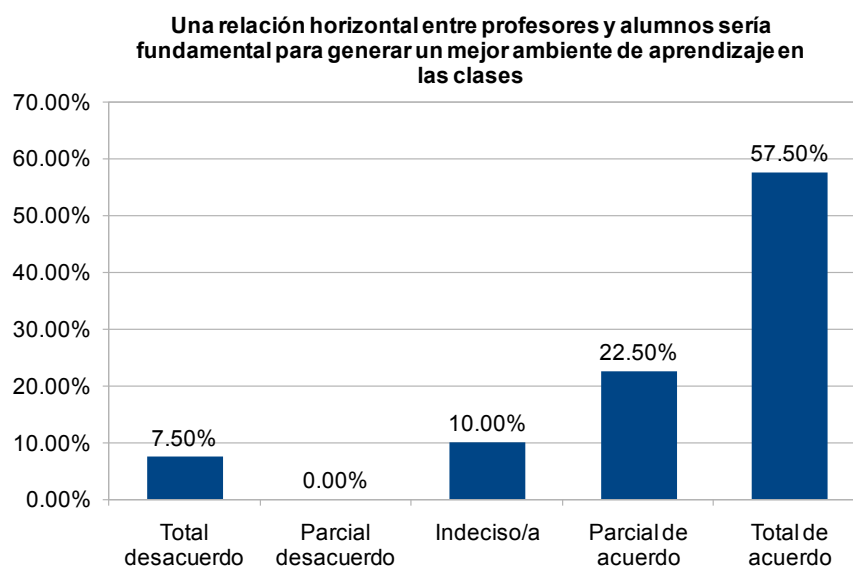


Gráfico 7.23. Distribución de las respuestas a la afirmación número 22: «Una relación horizontal entre profesores y alumnos sería fundamental para generar un mejor ambiente de aprendizaje en las clases».

No hay dudas de que por lo general los participantes se muestran en amplia mayoría, en total (57,50 %) y parcial (22,50 %) de acuerdo ante la afirmación por la cual una relación horizontal entre profesores y alumnos sería fundamental para generar un mejor ambiente de aprendizaje en las clases.

23. Una mayor posibilidad de participación por parte de los alumnos en el desarrollo de actividades y contenidos del máster ayudaría a que fuera más crítico, reflexivo y efectivo.

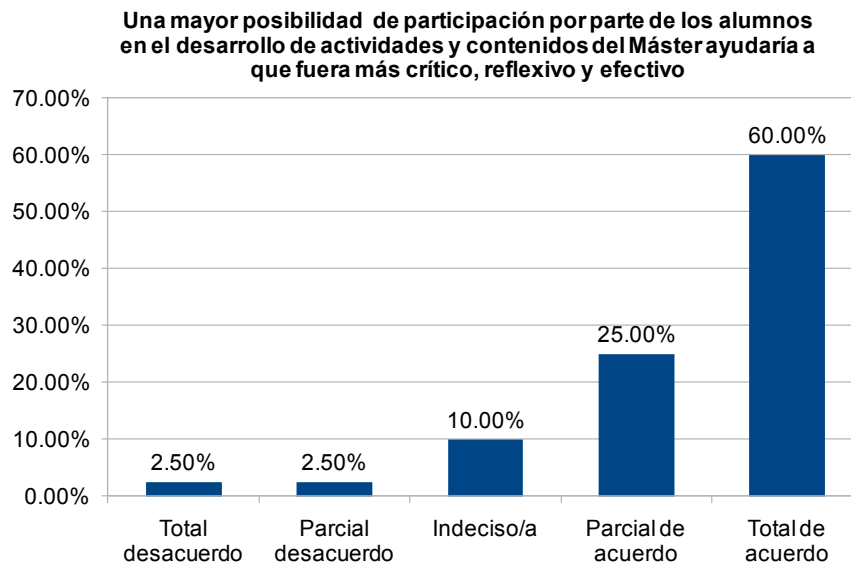


Gráfico 7.24. Distribución de las respuestas a la afirmación número 23: «Una mayor posibilidad de participación por parte de los alumnos en el desarrollo de actividades y contenidos del máster ayudaría a que fuera más crítico, reflexivo y efectivo».

En el mismo contexto de afirmación, el 85 % de total y parcial acuerdo, sumado al bajo (5 %) del otro extremo y número de indecisos/as, llevan a afirmar que los alumnos de máster abogan por una mayor participación en el desarrollo del mismo, lo cual ayudaría a que fuera más crítico, reflexivo y efectivo.

24. El hecho de trabajar colaborativamente entre profesores y alumnos fomenta un intercambio de conocimiento más real y activo.

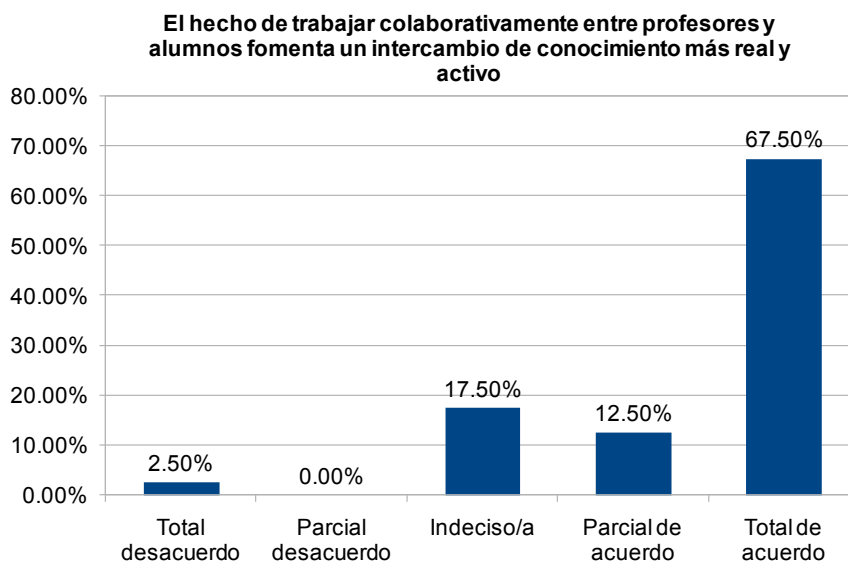


Gráfico 7.25. Distribución de las respuestas a la afirmación número 24: «El hecho de trabajar colaborativamente entre profesores y alumnos fomenta un intercambio de conocimiento más real y activo».

Solo el 2,5 % se muestra en total desacuerdo ante la afirmación. Y el 17,50 % de indecisos/as no impiden afirmar que el 80% restante percibe que trabajar colaborativamente entre profesores y alumnos fomenta un intercambio de conocimiento más real y activo por parte de todos.

25. Las clases magistrales aportan una enseñanza significativa y duradera.

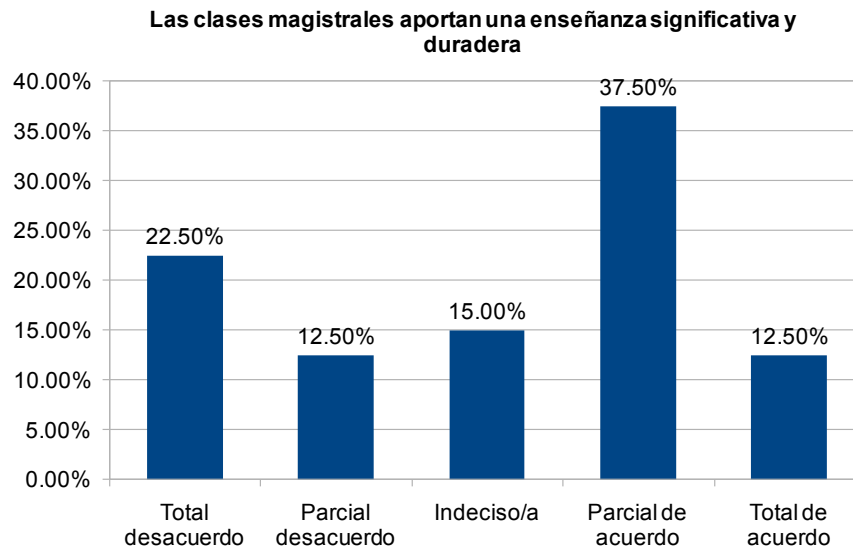


Gráfico 7.26. Distribución de las respuestas a la afirmación número 25: «Las clases magistrales aportan una enseñanza significativa y duradera».

Una distribución muy equilibrada en todos los rangos predomina en el ítem 25. Total y parcial de acuerdo suman la mitad de los participantes, teniendo más presencia el valor parcial. Por otro lado el 22,50 % de total desacuerdo y el 12,50 % de parcial, sumado al 15 % de indecisos/as se revela con una visión no muy clara en cuanto la relación entre clase magistral y enseñanza significativa. Y obliga a actuar con prudencia en generar juicios absolutos sin más datos.

26. La modificación de la estructura espacial del aula en función de la clase o actividad mejoraría el ambiente de aprendizaje.

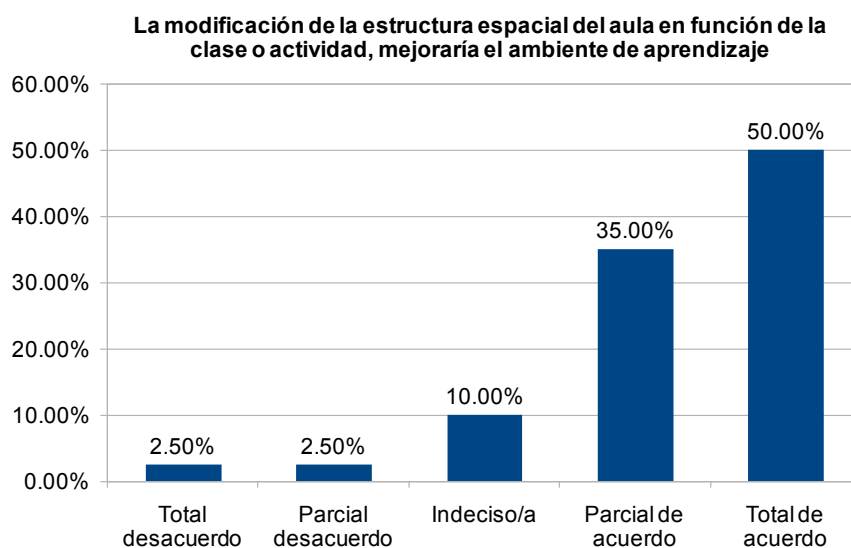


Gráfico 7.27. Distribución de las respuestas a la afirmación número 26: «La modificación de la estructura espacial del aula en función de la clase o actividad mejoraría el ambiente de aprendizaje».

50 % en total de acuerdo y 35 % en parcial de acuerdo, marcan que en líneas generales (85 %) los participantes consideran que la modificación de la estructura espacial del aula en función de la clase o actividad, mejoraría el ambiente de aprendizaje.

27. Hay aspectos como el sentido de pertenencia o la posibilidad de participación que son fundamentales para la construcción de un ambiente de aprendizaje óptimo.

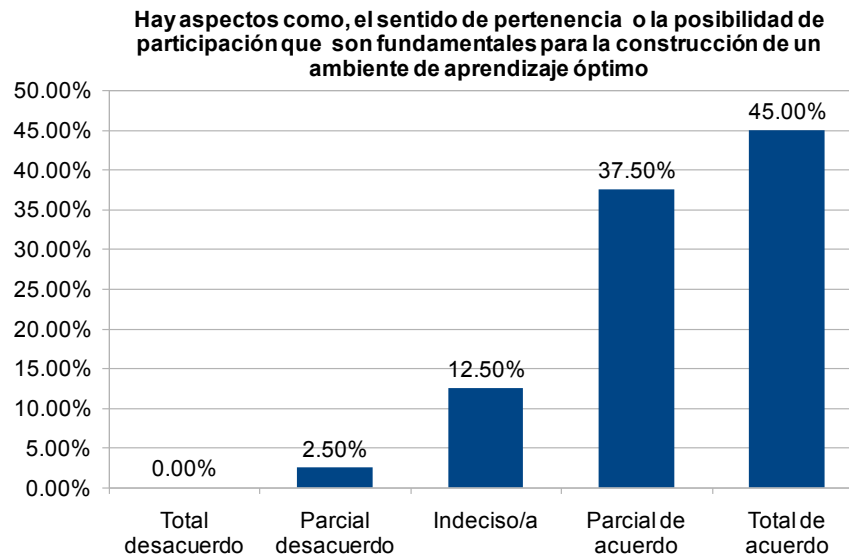


Gráfico 7.28. Distribución de las respuestas a la afirmación número 27: «Hay aspectos como el sentido de pertenencia o la posibilidad de participación que son fundamentales para la construcción de un ambiente de aprendizaje óptimo».

Al igual que el ítem anterior, el ítem 27 que plantea una cuestión contextualmente parecida quemuestra una distribución similar. Ante la afirmación por la cual aspectos como el sentido de pertenencia o la posibilidad de participación son fundamentales para la construcción de un ambiente de aprendizaje óptimo, los participantes en líneas generales (más del 80 %) se muestra en total o parcial de acuerdo con dicha afirmación. Este dato y el hecho del 0 % de total desacuerdo y el 2,50 % de parcial desacuerdo, demuestra el alto consenso ante la afirmación.

28. ¿Dónde, cómo y de qué manera te gustaría desarrollar tu labor docente?

	Pregunta 28. ¿Dónde, cómo y de qué manera te gustaría desarrollar tu labor docente?
1	-
2	<u>Público / Universidad</u>
3	<u>Aun no lo sé</u> , pero en una escuela de arte.
4	-

5	En centros de enseñanza artística, <u>escuelas de artes académicas de arte</u> , etc.
6	En cualquier ambiente educativo (colegio, museo, asociación cultural) público, acercando la educación visual y artística a todo el mundo, sin restricción de género, edad, cultura.
7	Es la escuela pública.
8	En la Universidad o colegio de inclusión social.
9	En una escuela libertaria, trabajando el dibujo como herramienta comunicativa y la crítica hacia el mundo visual.
10	En una comunidad que comprenda el lenguaje profesional artístico, creando.
11	Espero no tener que ser docente, al menos del sistema educativo actual. En todo caso a niños pequeños en clases extraescolares.
12	En un centro público. A través de diferentes soportes disciplinas. Como docente de artes, comunicación, desarrollo de habilidades a través de los mismo
13	-
14	Educación formal y no formal infantil y primaria utilizando metodología artística y pedagogía construccionista
15	-
16	En la EAA (Escuela de artes de Almería), me gustaría ser profe de fotografía.
17	En colegios privado/concertados, en niveles de ESO
18	En un instituto público.
19	-
20	En una escuela que nos dejase innovar y desarrollar nuevos currículos.
21	En un centro de Educación nivel Bachillerato o ESO, en capital de provincia.
22	No lo sé
23	Aún no tengo claro dónde, pero sí me gustaría por la de niños pudieran mejorar su visión del arte
24	-

25	-
26	En un espacio semiabierto, en un lugar donde estemos en círculo y de forma colaborativa
27	En FP, de manera muy interactiva, clara y despertando el interés en los alumnos
28	En una Universidad, proponiendo una metodología integradora para conseguir una mayor participación y atención por parte del alumnado. Mejorar su cultura y lenguaje visual.
29	Como profesor de Universidad.
30	Me gustaría desarrollarla en la especialidad del Máster que estoy realizando y me gustaría probar con alumnos adultos.
31	En un ciclo formativo de FP, Bachiller o ESO, enseñando el arte visual (fotografía, audiovisual) motivando a los alumnos a expresar a través de la imagen.
32	En la Universidad o espacios alternativos de creación.
33	En un centro implicado con la materia de Educación Plástica y Visual, que trate de integrarla con el resto de asignaturas y con buenos medios materiales para el desarrollo artístico del alumnado.
34	En la Universidad. Desarrollando técnicas innovadoras docentes, que estén basadas en el aprendizaje mediante la comprensión y razonamiento del alumnado.
35	-
36	Me gustaría desarrollar mi labor docente en la educación pública que creo es la que necesita un gran cambio y nuevos proyectos que introduzcan el lenguaje visual y la artes en nuestras vidas.
37	En centros de acción social, asociaciones culturales y también en comunidades auto gestionadas para el desarrollo de actividades y programas. Me gustaría poder colaborar igualmente con instituciones públicas o centros culturales para la creación de programas educativos.
38	Universidad
39	Educación superior
40	En un centro universitario

Tabla 7.18. Relación de respuestas a la pregunta 28: «¿Dónde, cómo y de qué manera te gustaría desarrollar tu labor docente?».

Cabe señalar que aunque algunos de los participantes muestran una tendencia clara de metodología o espacio concreto donde desarrollar su labor, es muy significativo que ninguno de ellos muestre o indique el emprendimiento propio o la construcción alternativa autogestionada como una posibilidad o percepción de futuro. En su mayoría se ven ligados al espacio o contextos públicos o privados de educación formal institucional o institucionalizada.

BLOQUE III. EXPERIENCIA PERSONAL EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN FORMAL.

29. Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación.

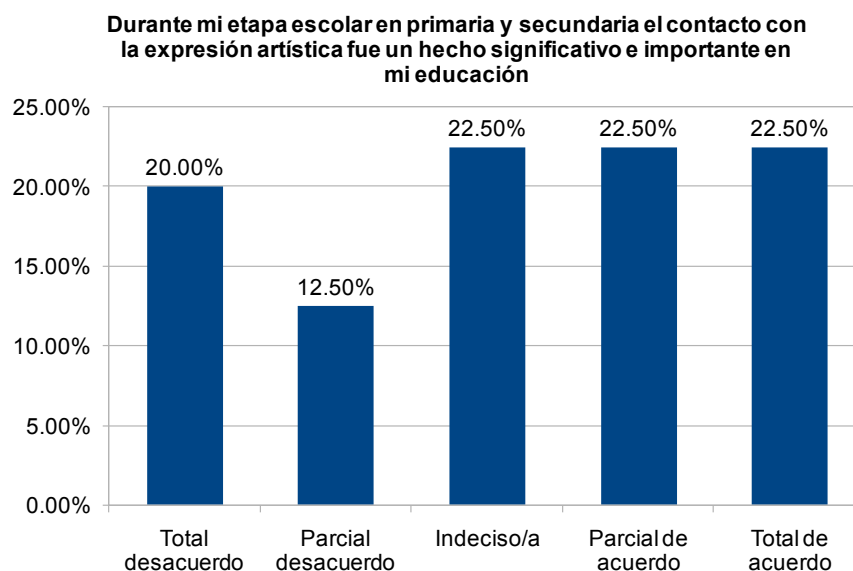


Gráfico 7.29. Distribución de las respuestas a la afirmación número 29: «Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación».

En este ítem, prácticamente existe una igualdad en el porcentaje de respuestas, lo que hace que esta afirmación no tenga un claro posicionamiento por lo repartido de la percepción de los participantes. Que menos el parcial desacuerdo (12,50 %), el resto rondan los 22 %.

30. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa.

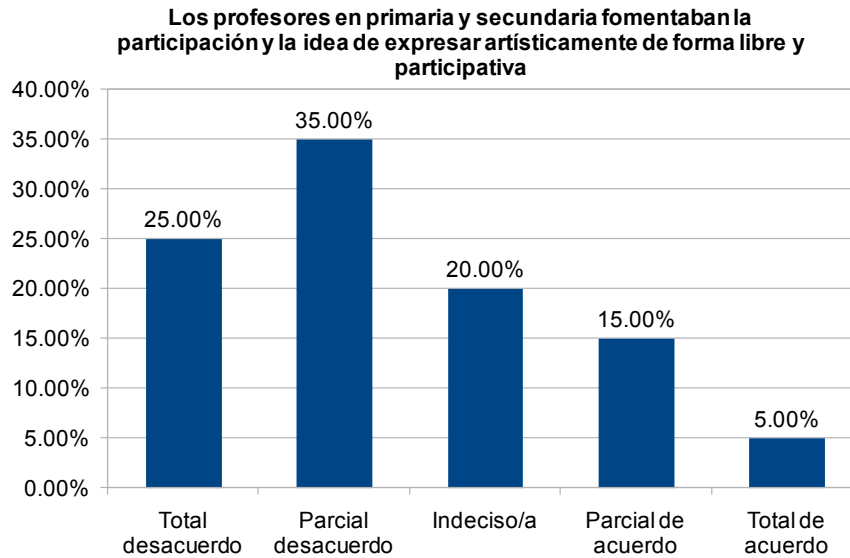


Gráfico 7.30. Distribución de las respuestas a la afirmación número 30: «Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa».

Es ligeramente superior el número de participantes que están en total o parcial desacuerdo (60 %), en relación al otro extremo del rango (20 % de total y parcial acuerdo). Los extremos acentúan lo significativo del 20 % de indecisos. Esta distribución asume que existe una ligera percepción mayor por la cual los profesores de primaria y secundaria no fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa.

31. En las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo.

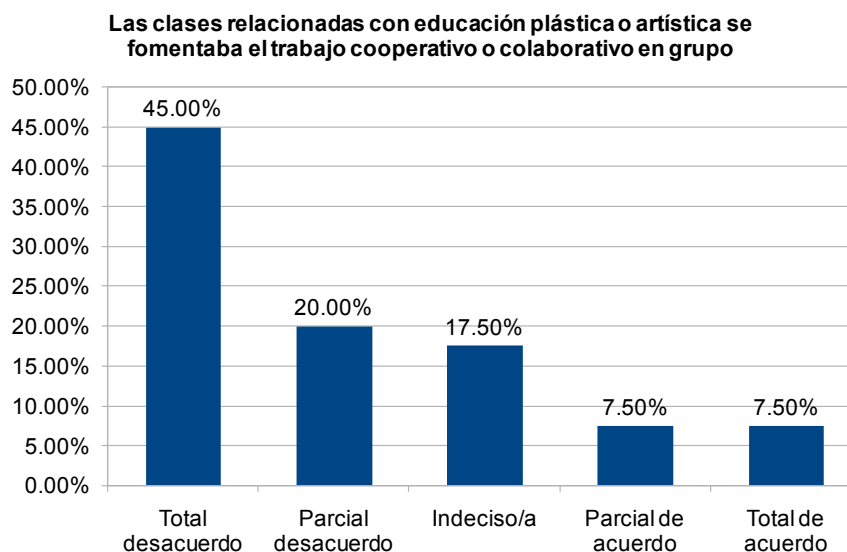


Gráfico 7.31. Distribución de las respuestas a la afirmación número 31: « En las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo».

En el ítem 31, se percibe una predominancia del 45 % hacia el total desacuerdo, que sumada al 20 % de parcial desacuerdo muestra en líneas generales una percepción por la cual en las clases relacionadas con arte no se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo.

32. Se consideraban las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar.

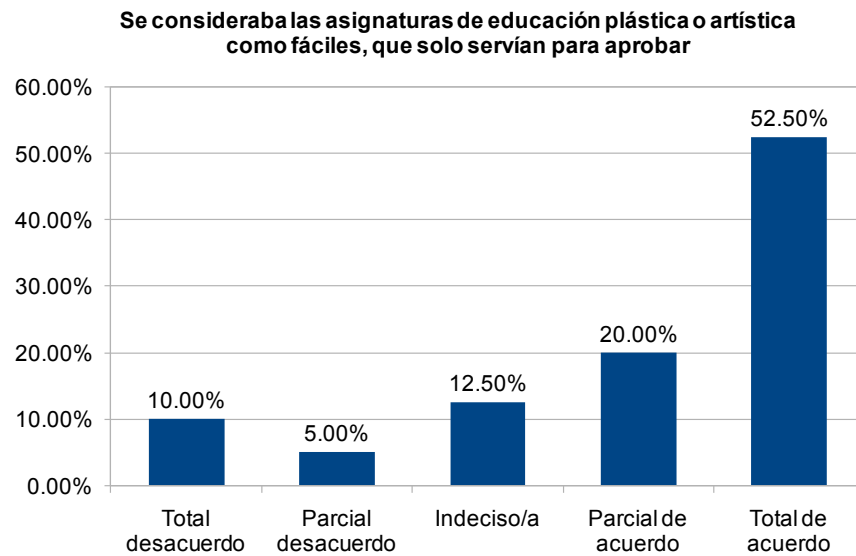


Gráfico 7.32. Distribución de las respuestas a la afirmación número 32: «Se consideraban las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar».

De igual forma, una amplia mayoría de los participantes, sobre todo el 52,50 % en total acuerdo, apoyado por el 20 % de parcial acuerdo, choca proporcionalmente con el 15 % de total y parcial desacuerdo y el 12,50 % de indecisos/os. Estos datos muestran en líneas generales una percepción en los participantes por la cual las clases relacionadas con el arte se consideraban fáciles y servían solo para aprobar.

Apartado III. Experiencia personal en relación con la educación y la cultura artística en educación formal

33. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.

	Pregunta 33. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.
1	Dibujo
2	Historieta, foto, música
3	Materiales y técnicas
4	-
5	Pintura con acuarelas, lápices de colores, estilógrafos
6	Recortar, colorear, collage, hacer muñecos con otros materiales fáciles como barro, cuerda etc.

7	Música (solfeo, flauta, notas). Plástica (ejercicios condicionados y orientados por el libro de texto).
8	Pintura y dibujo técnico. Por desgracia solo eso.
9	Dibujo, tinta china, acuarela, ceras
10	Dibujo libre, flauta, danza
11	Rellenar y colorear. Collage. Isometría. La rosa de los vientos. Historia del arte de 2º de Bachillerato fue genial porque a la profesora le gustaba mucho lo que enseñaba.
12	Dibujo artístico/técnico
13	Manualidades, dibujo, pintura, escultura
14	Dibujo, música
15	-
16	-
17	Pintura (principalmente) y algo de arquitectura (dibujo técnico).
18	Pintura, plastilina, lápices de colores.
19	En mi instituto se enseñaba solamente las artes plásticas
20	Dibujo
21	Dibujo técnico y dibujo artístico. Había asignaturas optativas de imagen y sonido.
22	Dibujo técnico
23	Dibujo, pintura
24	Dibujo artístico y técnico
25	-
26	Dibujo, copiar láminas.
27	Dibujo técnico, color, fotografía...poco más.
28	Colorear o dibujar, láminas. Punto.
29	Moldear figuras de arcilla, pintar con pinceles, dibujar a mano alzada
30	Dibujo técnico, geometría, dibujo artístico, pintura.
31	Lo que más me marcó fue en el colegio, pero sólo se nos enseñaban técnicas

32	Dibujo, plástica, diseño técnico (secundaria, era opcional)
33	Pintura con acuarelas, rotuladores, bolígrafos y lápices de colores. A veces se compraban esculturas y se pintabas, pero nada de elaborarlas nosotros.
34	Dibujo, manualidades, tecnología.
35	Pintura, dibujo, escultura.
36	Actividades relacionadas con la pintura y el dibujo, como círculo cromático y texturas. Realmente nunca trabajamos con estructuras volumétricas, cámaras, etc.
37	-
38	Dibujo técnico, manualidades, música
39	Dibujo, pintura, papel maché, monotypia
40	Dibujo, artesanía y educación musical.

Tabla 7.19. Relación de respuestas a la pregunta 33: «¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.»

En la mayoría de las respuestas se encuentra el dibujo, en sus diferentes acepciones. De la misma forma las manualidades o la música tienen en el recuerdo de los participantes una fuerte presencia. Salvando las valoraciones particulares que pueden ser leídas en la tabla correspondiente, hay una ausencia de diversidad en los medios y metodología, así como en la amplitud de disciplinas a tratar.

34. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual es utilizada con frecuencia más allá de los Grados de Bellas artes o de Comunicación Audiovisual.

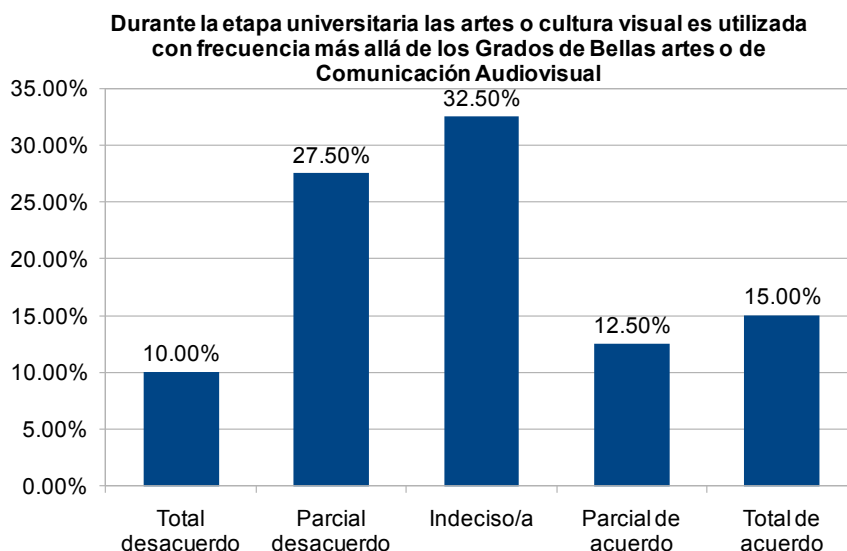


Gráfico 7.33. Distribución de las respuestas a la afirmación número 34: «Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual es utilizada con frecuencia más allá de los Grados de Bellas Artes o de Comunicación Audiovisual».

El rango predominante es el de indecisos/as con un 32,50 %, y hay 37,50 % en total y parcialmente desacuerdo. En total y parcial de acuerdo es del 27,5 %. Estos resultados arrojan un equilibrio entre todos los rango. El hecho de la predominancia de indecisos/as hace percibir que los participantes no tienen clara la utilización de las artes más allá de grados específicos para ello.

35. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.

	Pregunta 35. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.
1	La realización de performance con luces y sonidos
2	Estenopeica
3	Me gustaba descubrir cosas nuevas de los materiales, como por ejemplo el día que usamos una petaca para hacer sello.

4	-
5	Participación en actividades extraescolares relacionadas con artes, concursos de pintura/dibujo, profesor comprometido o de visión artística.
6	Cuando un amigo de la familia, me regaló un caballete, cuando yo únicamente una que le dije que quería ser pintura. Sólo le dije una vez y él un día me regaló el caballete. Fue increíble notar que alguien desconocido prácticamente para mí, creyera en mí.
7	-
8	Algo nuevo y llamativo para los alumnos fue pintar en un mural para el día de la paz. Pintar en acrílico cualquier dibujo. Nada en especial. Clases particulares de arte (pintura, dibujo, etc.).
9	En ocasiones me frustra la educación artística como en asignatura en las que solo cuenta que el resultado de tu obra sea factible para exponer o vencer, más que el mensaje o el trabajo que hay detrás.
10	La incapacidad para desinhibirme delante de los compañeros.
11	Mi educación artística ha sido muy significativa pero gracias a mi padres y entorno familiar no al colegio o al instituto. Me llevaban a museos desde pequeña e iba a pintura y manualidades como actividad extraescolar pero no con una buena profesora y artista.
12	Actividad amena creativa tranquila y placentera ayudaba a tener una óptica diferente sobre lo que suponía ir a clase y por tanto, visión del mundo.
13	Mi padre, como pintor y escultor aficionado, ha sido el que desde muy pequeño me inculcaba temas, intereses y recursos relacionados con el arte y la cultura en general.
14	Formación escasa, enfocada a la técnica. Cuando un niño o niña destaca por sus habilidades plásticas se le señala marcando diferencia con el resto del grupo pero no se incentiva su desarrollo.
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	Ver películas con una magnífica profesora u andar con ella por las tardes para revisar los trabajos por gusto.
21	Recuerdo las clases de dibujo técnico y poco más

22	-
23	La acción más significativa fue que un profesor nos dejó crear libremente a partir de 1 tema concreto. El recuerdo es bueno porque siempre me motivé, pero a los profesores no siempre les importaba.
24	-
25	-
26	En Bellas Artes, a partir de 4º año con el trabajo de fin de carrera desarrollando un proyecto personal y el máster de artes visuales y educación desarrollando mi TFM en fotografía
27	Desde pequeña, no me gustaba las matemáticas y escondía bajo los libros de ciencias mi folios con dibujos. También quería hacer mis propios juguetes
28	La realización de un TFM artístico para desarrollar la creatividad y motivación en alumnado conflictivo. Los diferentes trabajos realizados durante mi carrera.
29	Dibujar a mano alzada y copiar otros dibujos añadiendo mis propios detalles
30	Yo desarrollé las artes sobre todo en extraescolares: pintura, música.
31	Lo artístico y mi interés por ello no sé de donde me viene
32	Muy poco, el único la asignatura de dibujo. El resto muy poco significativa.
33	En el colegio se fomentaba realizar los trabajos artísticos de forma estructurada y rígida; no se fomentaba nada la creatividad, por lo que yo personalmente tendía a realizar los trabajos siguiendo unos patrones fijados y no innovando.
34	-
35	Fui afortunada, al estudiar en un colegio privado con enfoque a las áreas artísticas. Creo que eso determinó mi sensibilidad estética. Aparte de vincular el arte como eje transversal del proceso de enseñanza y aprendizaje, había talleres extra curriculares a los que asistíamos optativamente en plástica, literatura, artes escénicas. Sin embargo, se que no es el común denominador en mi país (Venezuela), y en la actualidad dada la crisis económica, estos colegios han tendido a reducir la contratación de profesores especialistas en las áreas artísticas.
36	Con doce años mi madre me apuntó a clases de barro y creo que fue el mejor verano de mi vida. El contacto con el material y el ver cómo podía construir de forma tridimensional una figura humana fue algo que me impresionó de mi misma.
37	La mayoría de acciones educativas dentro del ámbito artístico las he llevado a cabo en escuelas o centros de formación. Parten de unos objetivos académicos con vistas al campo profesional. Por lo que a mi respecta limitan el campo de acción a desarrollar otras vías o desarrollo de ideas.

38	-
39	Recuerdo los círculos de interés de artes plásticas en la Escuela Vocacional Federico Engels de Pinar del Río (Cuba).
40	En la escuela primaria recibía clases de artes plásticas y me gustaban mucho los trabajos de manualidades que debía terminar en mi casa.

Tabla 7.20. Relación de respuestas a la pregunta 35: «¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación a tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes».

Aspectos diversos, como sentimientos positivos y negativos en relación al recuerdo de las artes durante las etapas educativas, señalan la diversidad de estados vinculados a múltiples aspectos: el recuerdo de un buen profesor, la mala metodología, la importancia de los padres o su asociación a las clases extraescolares, no ofrecen un mapa amplio de experiencias.

36. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales? SÍ/NO

¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales?

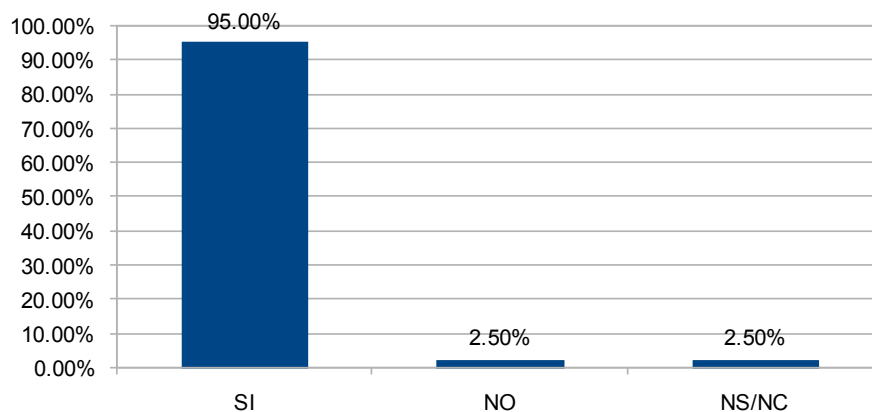


Gráfico 7.34. Distribución de las respuestas a la pregunta número 36: «¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales?».

Una amplísima mayoría (95 %) responde afirmativamente al hecho de la necesidad de haber explorado la expresión artística durante las etapas educativas.

37. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más

acorde con tu idea de educación artística?

	Pregunta 37. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?
1	
2	Salidas y ejercicios referentes a las salidas.
3	Más horas de clase a la semana.
4	-
5	Valorar públicamente el currículo artístico: Mayor importancia o peso en el currículo.
6	Variedad, fomentar la creatividad, mayor expresividad libre y no tan dirigida por los docentes. Y apoyo y ánimo para continuar y no dejarlo como si no fuera algo de importancia vital.
7	Ejercicios en grupo, experimentación con los sentidos, interrelación entre todas las disciplinas artísticas.
8	Darle más importancia al arte creando actividades dinámicas y diferentes para demostrar que el arte no solo sirve para los que tienen la habilidad de pintar.
9	Tocar aun más técnicas, trabajar cooperación en proyectos comunes.
10	Un mayor conocimiento de las técnicas a través de las práctica
11	-
12	Estudio de obras artísticas, lógicas similares de los autores, movimientos artísticos, etc. Junto con su parte dinámica de creación personal o en grupo. Por supuesto, interés y profundización en las actividades artísticas.
13	Que las disciplinas artísticas no sólo sean para que los alumnos «se relajen» de otras asignaturas. Proporcionar más asignaturas de cultura visual y prácticas artísticas.
14	Explorar distintas disciplinas, mayor creatividad.
15	-
16	-
17	-

18	Más horas, igualando horas de matemáticas o lengua
19	Propondría que los alumnos, se sintiesen libres a expresar su visión del mundo.
20	Nuevas tecnologías, video creación y performance, también un carácter menos de dibujo y más de escultura.
21	El análisis o estudio de las expresiones artísticas inmediatas; publicidad, exposiciones temporales, cercanas, la arquitectura de todos los días.
22	-
23	Trabajar expresión personal, prescindir del ridículo libro de texto, más teoría sobre arte contemporáneo aplicado y tratar más movimientos artísticos
24	-
25	-
26	Más proyectos colaborativos.
27	Algo diferente y más práctico.
28	-
29	Más trabajo cooperativo.
30	Incluir todos los campos artísticos posibles: diseño, fotografía, arquitecto, pintura, etc.
31	La creatividad! Y libre expresión!
32	Las libertad de acción y autonomía.
33	Aprender muchas más técnicas y de una maneras más libres. No considero necesario que todos los alumnos tengas que hacer los mismos trabajos para ser evaluados bajo los mismos criterios, sino que cada uno escoja en función de sus intereses o su forma de expresarse.
34	Ejercicios de creaciones tutorizadas, pero no dirigidas ni comparadas. Aumentando la posibilidad de utilizar diferentes técnicas y materiales para el dibujo, escultura, pintura, diseño gráfico, etc.
35	Los nuevos lenguajes del arte. Creo que los/las docentes a veces los desconocen, y por esos prefieren pasarlos por alto, y limitan la enseñanza a lo que tradicionalmente se ha considerado «Arte».

36	Me hubiera gustado mucho trabajar más en el desarrollo de propuestas audiovisuales como creación de cortos.
37	Hubiera propuesto recuperar un cierto gusto y/o placer por las actividades manuales en aulas con otra disposición en cuanto a mesas y clases. No enfocado a un resultado o nota como valoración de un trabajo.
38	Más tiempo, mas libertad, más significativa.
39	Me hubiera gustado contar con una enseñanza dirigida hacia la apreciación de las artes plásticas.
40	Hubiera propuesto que la formación artística fuera dirigida por profesores especializados en educación artística, no por los maestros que impartían el resto de las asignaturas.

Tabla 7.21. Relación de respuestas a la pregunta 37: «Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?».

La mayor presencia, libertad y participación son la contestación predominante. De la misma forma, y como es propio de una respuesta libre, la diversidad predomina a través de los matices de las respuestas.

38. El arte y la cultura visual pueden ser utilizados de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje

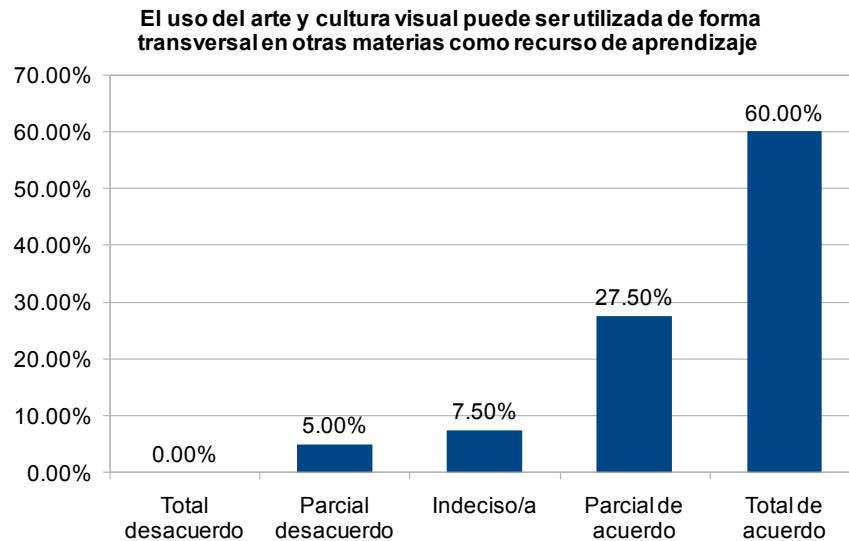


Gráfico 7.35. Distribución de las respuestas a la afirmación número 38: «El arte y cultura visual pueden ser utilizados de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje».

Un porcentaje elevado predomina en el ítem 38. El 77,50 % de los participantes están en total y parcial acuerdo. Llama la atención el 0 % en total desacuerdo y el 5 % en parcial desacuerdo. Cabe señalar que los participantes casi en unanimidad afirman que el uso del arte y cultura visual puede ser utilizado de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje.

39. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.

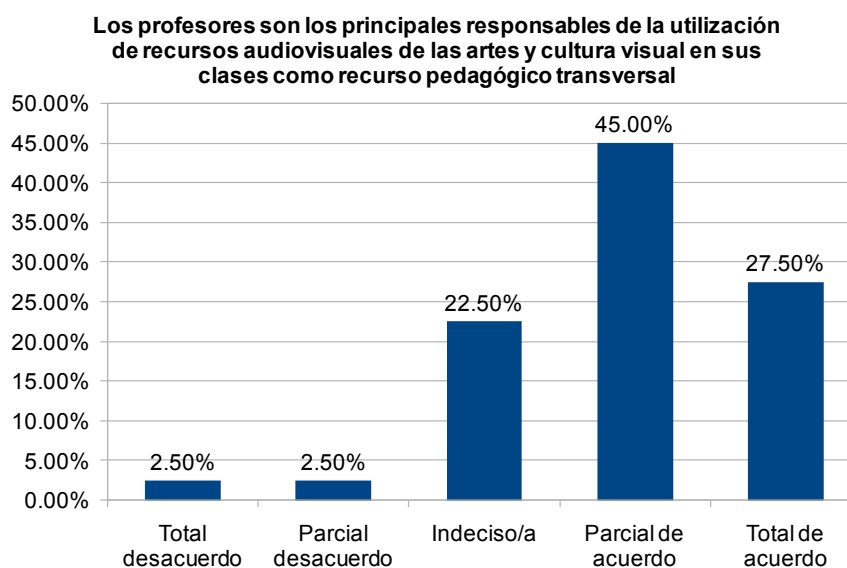


Gráfico 7.36. Distribución de las respuestas a la afirmación número 39: «Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal».

Existe un bajo porcentaje en total y parcial desacuerdo en la afirmación por la cual «los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales en las clases como herramienta». Aunque el mayor rango se encuentra en parcial de acuerdo (45 %) y junto con el total acuerdo suman 72,50 %, el nivel de indecisos/as, no deja de ser significativo. De esta manera se puede afirmar que les atribuyen responsabilidad en su gran mayoría, pero con ciertas reservas o dudas.

Apartado IV. Experiencia personal en espacios educativos alternativos en las artes y cultura visual

En este apartado, vamos a separar las respuestas dicotómicas vinculadas a una contestación posterior de las que no están vinculadas a ninguna. Se comenzará por las no vinculadas.

40. Desarrollo proyectos personales de creación.

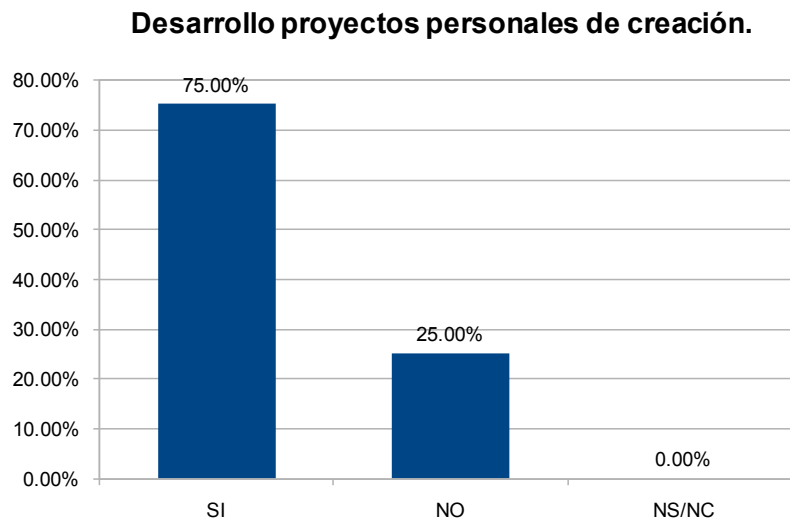


Gráfico 7.37. Distribución de las respuestas a la afirmación número 40: «Desarrollo proyectos personales de creación».

El 75 % de los participantes y futuros docentes en artes plásticas y visuales afirman que desarrollan proyectos personales de creación. Diez de de los 40 participantes no practican proyectos personales, lo que es un dato muy llamativo, entendiendo que el desarrollo personal experiencial en el área es de mucha importancia para su posterior intercambio de conocimiento como profesores.

41. He participando en algún proyecto de creación colectiva.

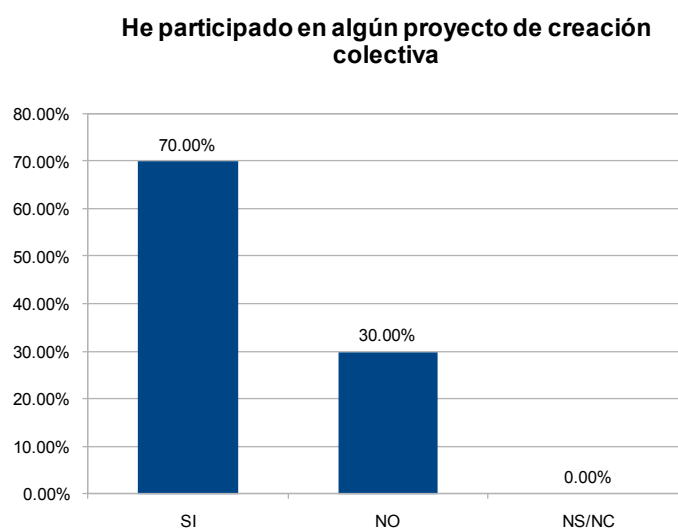


Gráfico 7.38. Distribución de las respuestas a la afirmación número 41: «He participando en algún proyecto de creación colectiva».

En el caso de la participación en proyectos colectivos, es muy parecido el rango de los que sí que han participado (70 %). Lo que indica que si no lo hacen a nivel personal es ligeramente menos probable que lo hagan a nivel colectivo.

42. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?

	Pregunta 42. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?
1	Exposición
2	Grafiti, periódico escolar
3	Por ejemplo, taller de manualidades o taller de teatro.
4	La casa invisible
5	Talleres en barrios marginales, talleres en instituciones privadas.
6	-
7	Concurso de fotografía organizado por el ayuntamiento.
8	Proyecto de innovación, talleres artísticos con niños en barrios desfavorecidos.
9	Proyectos colectivos en torno a la crítica social y usada como fines de ciertas acciones.
10	Con un colectivo performativa
11	Exposiciones colectivas durante la carrera. Y proyectos conjuntos en el máster.
12	Colegio CEIP Antonio Gala, Dos Hermanas, Sevilla
13	Proyectos de pintura personales, dibujos y exposiciones. Colectivo artístico de varias disciplinas: artes visuales, escénicas, teatro, poesía, música, yoga, etc.
14	Mindundi (colectivo de creación artística) / color en Matruchaya.
15	-
16	Proyecto colectivo de desnudo (poesía visual) y de pintura de expresión libre.
17	-
18	-

19	-
20	En clase de Ed. Artística durante el grado de bellas artes (moda y animación).
21	-
22	Maquetas y representaciones 3D.
23	En un proyecto personal sobre cómo los niños dibujan sus monstruos y pesadillas.
24	-
25	-
26	-
27	Exposiciones, talleres.
28	-
29	Diseño y gestión de edificación (a nivel de proyecto de Grado).
30	-
31	-
32	Edición de publicación.
33	-
34	Collage autorretrato libre.
35	-
36	Si He participado en el proyecto Cuarte llevado a cabo en hospitales por el departamento de didáctica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense.
37	En proyectos llevados a cabo por los propios autores o editoriales con lo que abordar un tema de manera auto gestionada así como en diferentes espacios y asambleas culturales en lo que se desarrolla procesos colaborativos y difusión de tareas.
38	Expos

39	Exposiciones de pintura, talleres con enfermos mentales y comisariado de exposiciones
40	Comisariado, museografía y montaje de exposiciones de bellas artes en museos de arte.

Tabla 7.22. Relación de respuestas a la pregunta 42: «Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?».

Entre los que han contestado, existe un amplio abanico de procesos participativos a nivel colectivo: exposiciones, entornos sociales, talleres, etc.

43. Suelo acudir con regularidad a eventos culturales relacionados con las artes y cultura visual que organiza la universidad u otras instituciones públicas. SÍ / NO



Gráfico 7.39. Distribución de las respuestas a la afirmación número 43: «Suelo acudir con regularidad a eventos culturales relacionados con las artes y cultura visual que organiza la universidad u otras instituciones públicas».

Es significativo el hecho de obtener un 35 % de participantes que declaran que no acuden con regularidad a eventos culturales con las artes o cultura visual que organiza la universidad u otras instituciones.

44. Me intereso por proyectos alternativos de arte y cultura visual. SÍ / NO

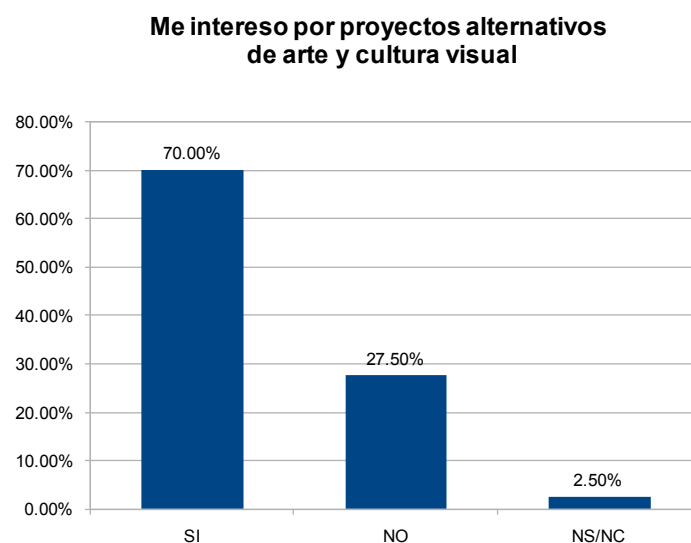


Gráfico 7.40. Distribución de las respuestas a la afirmación número 44: «Me intereso por proyectos alternativos de arte y cultura visual».

Existe un amplio interés en líneas por proyectos alternativos de arte y cultura visual (70 %).

45. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?

	Pregunta 45. Si tu respuesta es SÍ, ¿Cuáles?
1	Los que encuentro por internet.
2	Mezclarte, la granja, casa encendida
3	Me gustan mucho las iniciativas sociales
4	-
5	Video creación. Arte urbano.
6	Exposiciones alternativas de arte y cultura visual.
7	Obras audiovisuales de nuevos creadores qe sólo se pueden encontrar en portales de video online.
8	Fomentar el arte mediante talleres, Talleres y seminarios relacionados con el tema.

9	Pues por todos aquellos que lleven a cabo en instituciones públicas, desde colegas en concreto hasta colectivos alternativos.
10	Exposiciones, actuaciones, conferencias etc.
11	Me intereso, leo y después me olvido de cómo se llaman
12	Zemos 98, CICUS, Exposiciones, seminarios. Talleres universitarios.
13	-
14	Exposiciones, conferencias
15	-
16	-
17	-
18	-
19	Voy a exposiciones regularmente
20	EL caso, ALRASO y todos los eventos de conde de Gabia y José Guerrero.
21	-
22	-
23	Exposiciones de artistas independientes, talleres de arte, performance, etc.
24	-
25	-
26	-
27	-
28	-
29	-

30	-
31	-
32	Presentaciones, expos, audiovisuales
33	-
34	-
35	En los últimos años apoyo los emprendimientos del jardín botánico de mi ciudad (Mérida, Venezuela) de creación de espacios artísticos para la comunidad, a partir de desechos sólidos
36	Me interesan los proyectos alternativos que desarrollan artistas en su propias ciudades acercando el arte a su vecindad como Jeremy Fish, que trabajan desde lo «micro».
37	Charlas, encuentros, actos, exposiciones en espacios auto gestionados además de iniciativas privadas para divulgación de trabajos y obra de diferentes creadores y pensadores.
38	Expos, charlas, etc.
39	Galerías y espacios alternativos de arte contemporáneo.
40	Galerías y espacios alternativos de exposiciones de bellas artes.

Tabla 7.23. Relación de respuestas a la pregunta 45: «Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?».

Un diverso grupo de actividades copan las respuestas, llamando la atención el menor número de respuestas recibidas en función del porcentaje de afirmaciones para llevarlas a cabo.

46. Participo en proyectos culturales autogestionados de forma activa. SÍ / NO

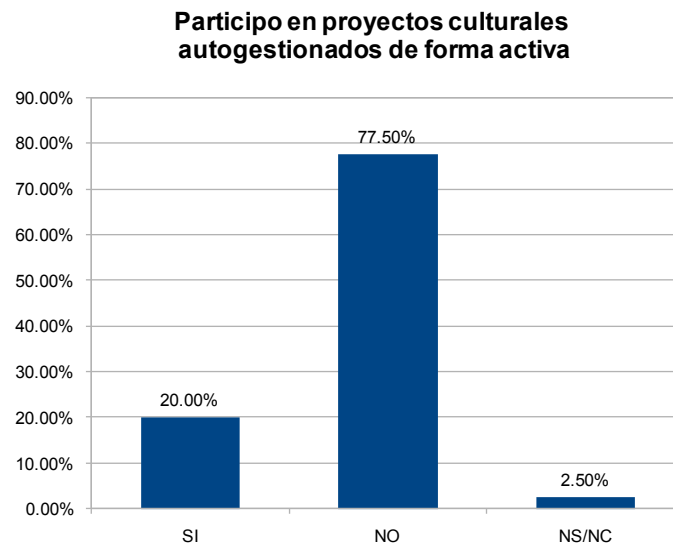


Gráfico 7.41. Distribución de las respuestas a la afirmación número 46: «Participo en proyectos culturales autogestionados de forma activa».

Cuando avanzamos a otro nivel de participación, esta vez a nivel activo en proyectos culturales autogestionados, los resultados se inclinan en general en un 77,50 % hacia el NO. En líneas generales, la mayoría de participantes no actúa directamente y activamente en experiencias autogestionadas de creación.

47. Si tu respuesta es SÍ, ¿Cuáles?

	Pregunta 47. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?
1	-
2	Podemos círculo cultura
3	-
4	La casa invisible
5	
6	-
7	-
8	-

9	Fanzine y futura creación de un programa de enseñanza artística para una futura escuela libre
10	-
11	-
12	-
13	-
14	-
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	-
21	-
22	-
23	Hago exposiciones
24	-
25	-
26	-
27	-
28	-
29	-
30	-
31	-

32	Publicaciones
33	-
34	-
35	-
36	-
37	En editoriales independientes, espacios de difusión y expositivos, grupos de crítica y acción social y artística. Ejemplo: Grupo surrealista de Madrid.
38	Expos
39	-
40	-

Tabla 7.24. Relación de respuestas a la pregunta 47: «Si tu respuesta es SÍ, ¿cuáles?».

- Dado el bajo nivel de respuestas afirmativas, el resultado del tipo de actividades es muy reducido y significativamente poco diverso para tenerlo en cuenta de forma sólida.

48. Considero que las experiencias culturales alternativas que suceden en nuestra sociedad deben tener más presencia en los contextos formales de educación en artes y cultura visual. SÍ / NO



Gráfico 7.42. Distribución de las respuestas a la afirmación número 48: «Considero que las experiencias culturales alternativas que suceden en nuestra sociedad deben tener más presencia en los contextos formales de educación en artes y cultura visual».

En líneas generales, un amplio número de participantes (75 %) considera que las experiencias alternativas deben tener más presencia en espacios formales de educación en artes. Pero el hecho de haber un 5 % de personas que no saben o no contesta, sumado al 20 % que no deben tener más presencia, obliga a tomar el SÍ con una cierta cautela y sabiendo detectar los matices.

49. Si tu respuesta es SÍ, ¿cómo?

	Pregunta 49. Si tu respuesta es SÍ, ¿cómo?
1	De forma transversal
2	Invitar / Salidas
3	Difusión, enseñar a valorar las cosas
4	-
5	Aulas de centros abiertos al exterior. Currículos flexibles.
6	Simplemente informando de forma periódica de que existe, supongo.

7	-
8	Sirven para favorecer el conocimiento por lo que motiva más para interesarse por el arte.
9	Pues potenciando otros tipos de artistas y ejemplos fuera de los clásicos por ejemplo.
10	Mediante excursiones
11	No sé
12	-
13	-
14	Información colaboración
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	Integración en la educación
21	-
22	No sé
23	El profesor debería transmitir como puede enriquecer a las personas acercándose a este tipo de actividades.
24	-
25	-
26	-
27	-
28	-

29	-
30	Deberían tener presencia en todos los ámbitos
31	-
32	
33	Haciendo a los alumnos partícipes de ellas a través de la visita a eventos en los que se muestren, o a través de la propia información que nosotros como docentes les pudiésemos facilitar.
34	-
35	-
36	Pues promoviendo el acercar a los estudiantes a los museos y los espacios que los envuelven, informándose el docente de todos los proyectos culturales que se desarrollan en la ciudad tanto de un desfile de moda, como exposición, como actuación y ir relacionando contenidos dentro y fuera del aula.
37	Considero que no es «lo alternativo» lo que ha de tener más presencia en los contextos formales educativos, como la universidad, sino más bien ser la universidad la que haga ese acercamiento y proximidad con una voluntad de aprendizaje y observación en otros espacios con otras ideas. No creo que el fin sea estar todo integrado en la universidad o al contrario, sino saber que esas otras «alternativas» están ahí. Aporta saber de ellas. Porque las llamadas «experiencias culturales (o artísticas) alternativas» saben de la universidad, pero ¿la universidad sabe de ellas? Me temo que, en muchos casos, no es así. En cambio, lo alternativo suele surgir como iniciativa a otras formas de crear, trabajar o motivar otras experiencias y acercamientos al aprendizaje y expresión creativa.
38	Más inclusión en la educación formal
39	Con mucho persistencia y buscando subvenciones por vías diversas.
40	Por ejemplo, la creación de una galería de arte o un espacio alternativo autogestionado ya sea físico u online.

Tabla 7.25. Relación de respuestas a la pregunta 49: «Si tu respuesta es SÍ, ¿cómo?».

Las respuestas son heterogéneas, y diversas, que pasan por la metodología, las actividades diversas, la inclusión, etc.

50. Las propuestas alternativas autogestionadas pueden ser una salida profesional.
SÍ / NO

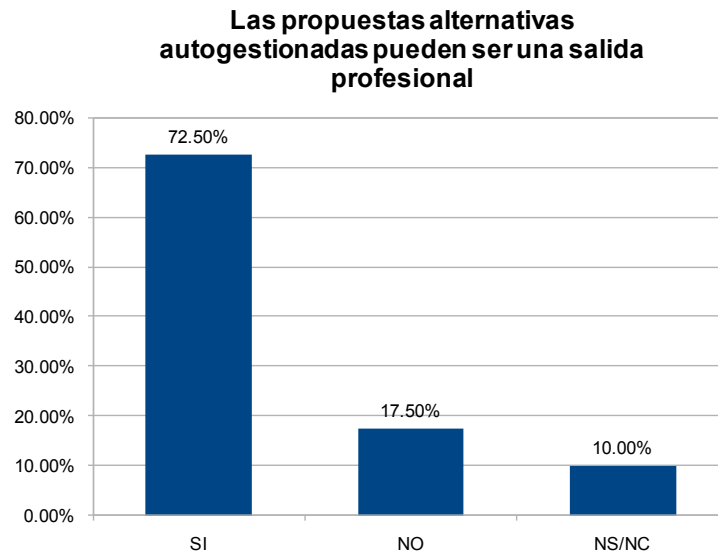


Gráfico 7.43. Distribución de las respuestas a la afirmación número 50: «Las propuestas alternativas autogestionadas pueden ser una salida profesional».

En el ítem 50 existe una correlación curiosa en relación al 46. Si en el ítem 46, un amplio rango de participante no formaba activamente en proyectos autogestionados, en el ítem 50 que acompaña la gráfica adjunta, se muestra que aunque hay un 17,50 % que dice que NO y un 10 % que no sabe o no contesta, hay un 72,50 % que afirma que las propuestas alternativas autogestionadas pueden ser una salida profesional. Ambos dos aspectos chocan, con el anterior breve análisis de respuesta donde se les preguntaba donde veían su futuro profesional, ninguno de los 40 participante expresaba por escrito la idea de dichas propuestas alternativas o la idea de emprender en el mundo de la docencia artística.

51. ¿De qué manera crees que pueden ser desarrolladas?

	Pregunta 51. ¿De qué manera crees que pueden ser desarrolladas?
1	No lo sé
2	-
3	-
4	-

5	Cooperativamente con ayuda institucional en un primer momento, o al menos, que permitan autonomía de gestión.
6	Creo que es muy complicado. Necesita mucha coordinación tanto en el ámbito educativo como en el de recursos. Y no es fácil salir adelante, por lo que creo que terminan por abandonarse o por no resultar activas a largo plazo.
7	Con apoyo y difusión.
8	Esta propuesta ha de darse en el colegio.
9	Desde organizaciones donde se trabaje en cooperación
10	En primer lugar fomentando la demanda artística en los ciudadanos.
11	-
12	-
13	-
14	Buena organización, nivel de implicación alto por parte de los participantes, apoyo social.
15	-
16	-
17	No lo sé. Soy aparejador.
18	Desde pequeños en la escuela.
19	-
20	Investigando sobre las mismas y en desarrollo.
21	-
22	-
23	-
24	-

25	-
26	.
27	-
28	.
29	Con trabajo en equipo, innovación y originalidad.
30	No lo he pensado.
31	-
32	-
33	-
34	-
35	.
36	Pues como mucha ayuda, trabajo y esfuerzo.
37	Profesionales no lo sé, es decir, hacer de ello tu medio de subsistencia puede resultar complicado. Sí es cierto que, por mi experiencia, es una opción viable. Conozco por otras personas vinculadas a las artes plásticas y a la creación que es un medio de trabajo compatible con otras actividades. Bien para ser una actividad de trabajo o bien para dar salida a otros proyectos.
38	Si y No, requiere de mucho esfuerzo y colaboración entre diferentes agentes, incluso entre instituciones que dejen actuar con libertad.
39	Con mucho persistencia y buscando subvenciones por vías diversas.
40	Por ejemplo, la creación de una galería de arte o un espacio alternativo autogestionado ya sea físico u online.

Tabla 7.26. Relación de respuestas a la pregunta 50: «¿De qué manera crees que pueden ser desarrolladas?».

El apoyo, la buena organización, la colaboración con instituciones o el esfuerzo forman parte del elenco de respuestas aportadas por los participantes que consideran a los proyectos alternativos como una salida profesional.

7.2.2. Futuros docentes en diferentes especialidades educativas

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA FASE EXPLORATORIA II

Este apartado se dispone a indicar las respuestas de los futuros docentes de especialidades en general al cuestionario sobre la percepción de los futuros docentes sobre educación, arte y cultura visual.

TOTAL DE SUJETOS: 146

Se presentó una serie de afirmaciones, con tres modalidades de respuesta:

- Preguntas mediante una escala Likert, con la siguiente tipología de respuesta:

1. Total desacuerdo.
2. Parcial desacuerdo.
3. Indeciso/a.
4. Parcial de acuerdo.
5. Total de acuerdo.

- Preguntas dicotómicas (SÍ/NO) que corresponden a la pregunta 20.
- Preguntas abiertas que corresponden a las preguntas 17, 19 y 21.

Porcentaje de respuestas correspondientes a las preguntas de escala Likert:

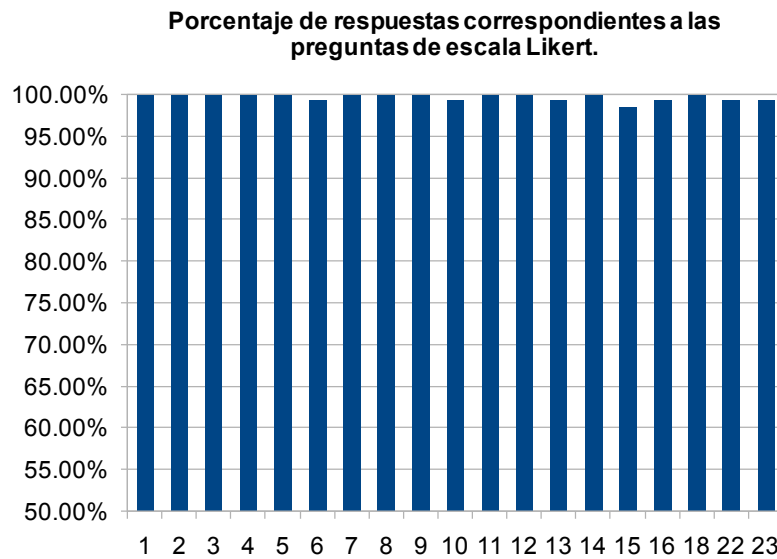


Gráfico 7.44. Distribución de porcentaje de respuestas correspondientes a las preguntas de escala Likert.

BLOQUE I: ARTE, CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN

1. El arte y cultura visual está presente de forma significativa en todas las etapas educativas.

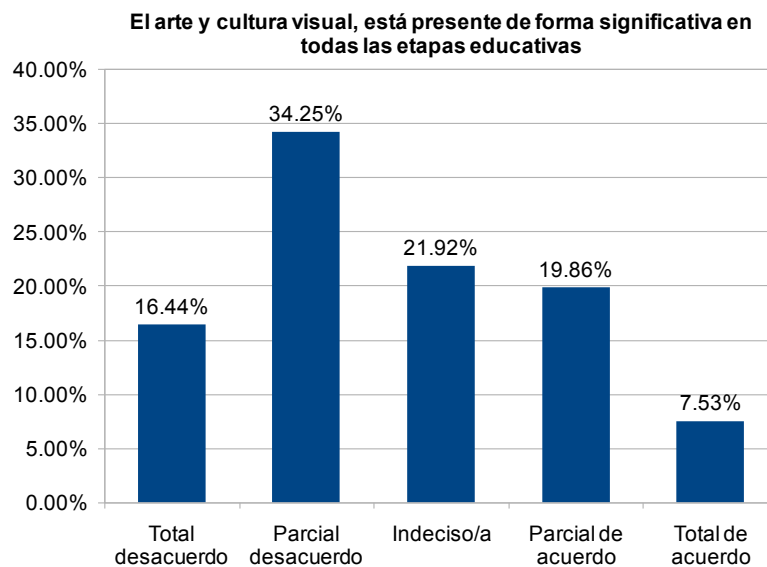


Gráfico 7.45. Distribución de las respuestas a la afirmación número 1: «El arte y cultura visual está presente de forma significativa en todas las etapas educativas».

En líneas generales, no percibimos un total consenso de los participantes en la afirmación que sostiene el ítem 1, y aunque los que están en total desacuerdo y en parcial desacuerdo son la mitad de los participantes (50,69 %), existe un número suficientemente amplio de participantes que están de acuerdo (19,86 %) o totalmente de acuerdo (7,53 %). hay un 21,92 % de indecisos/as.

Hay una percepción dividida ante el ítem 1, aunque existe una ligera percepción mayor por la cual el arte y cultura visual no tiene un peso significativo en todas las etapas educativas, existen reservas en cuando a este hecho.

2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación.

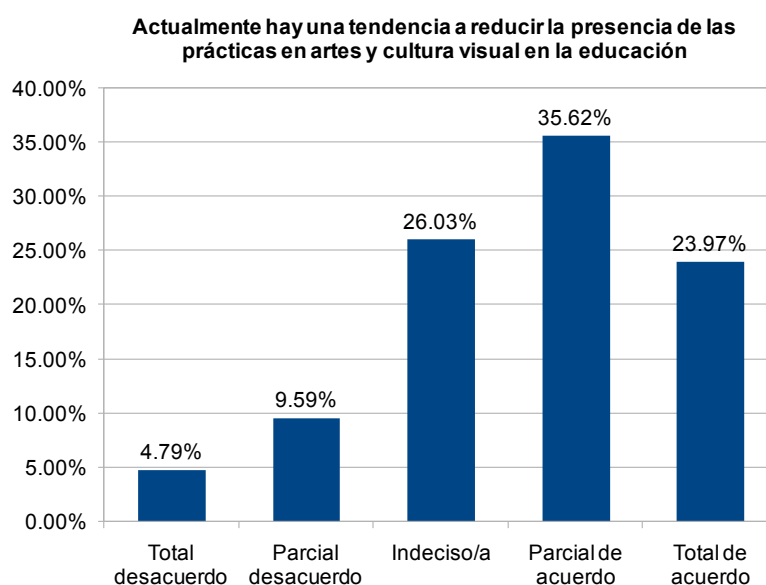


Gráfico 7.46. Distribución de las respuestas a la afirmación número 2: «Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación».

Así mismo, ante el ítem 2, se observa que el consenso es algo mayor (59,59 %), habiendo total desacuerdo (4,79 %) o parcial de acuerdo (9,59 %). Pese a que los indecisos/as son de 26,03 %.

Los resultados desprenden una percepción amplia por la cual consideran que la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación está siendo reducida.

3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación.

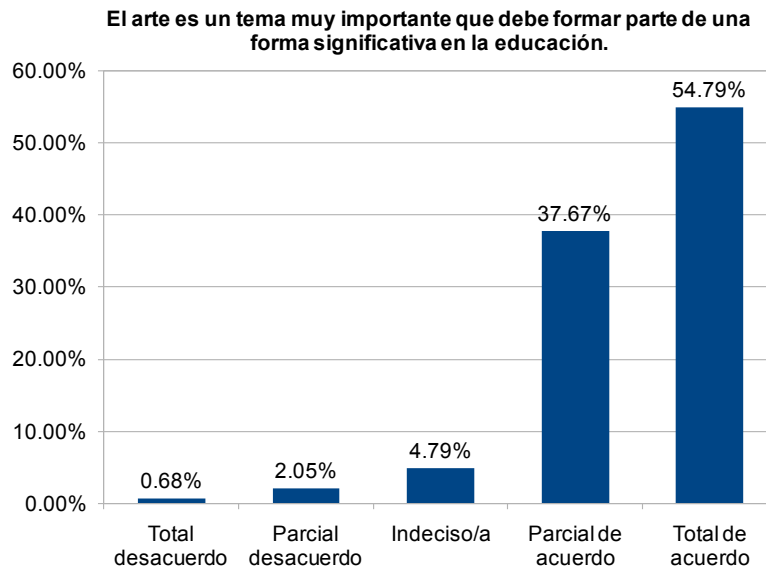


Gráfico 7.47. Distribución de las respuestas a la afirmación número 3: «El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación».

En líneas generales, encontramos un amplio consenso de más de la mitad de participantes que afirman un total acuerdo ante la afirmación del ítem 3. Este dato está refutado con el 37,67 % que afirman estar en parcial acuerdo. A su vez, rangos relacionados con un total desacuerdo o parcial desacuerdo o indeciso/a, está reducido entre los tres al 7 % aproximadamente.

Por lo tanto este ítem afirma claramente el alto consenso por el cual los participantes consideran el arte un tema muy importante que debe formar parte de forma significativa en la educación.

-
4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un área importante en la educación.

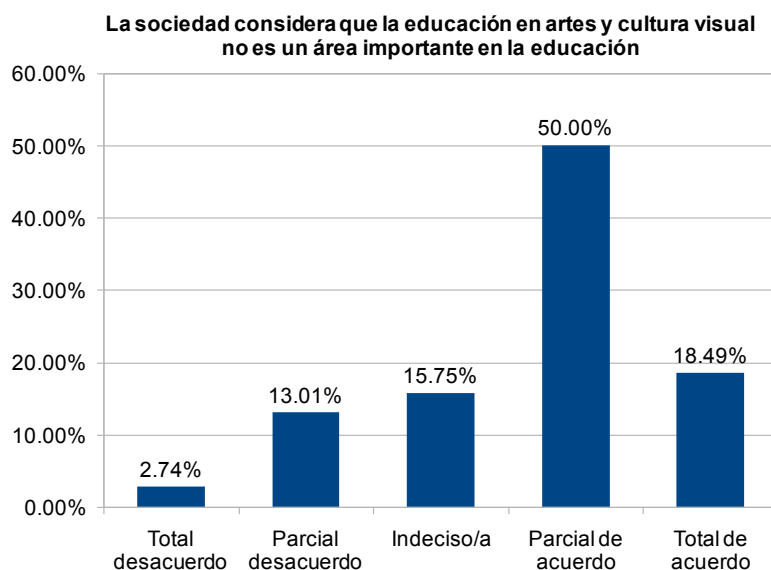


Gráfico 7.48. Distribución de las respuestas a la afirmación número 4: «La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un área importante en la educación».

Aunque no existe un total consenso, la respuesta relacionada con un total de acuerdo o parcial de acuerdo supone el 68,49 %, y es reseñable señalar que el 50 % está en parcial de acuerdo, lo que resta rotundidad en la afirmación del ítem 4.

Se puede afirmar que aunque no existe un consenso total ante la afirmación, en líneas generales, los participantes afirman que la sociedad no considera a la educación en artes y cultura visual como un área importante en su sistema.

5. La educación en arte y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua.

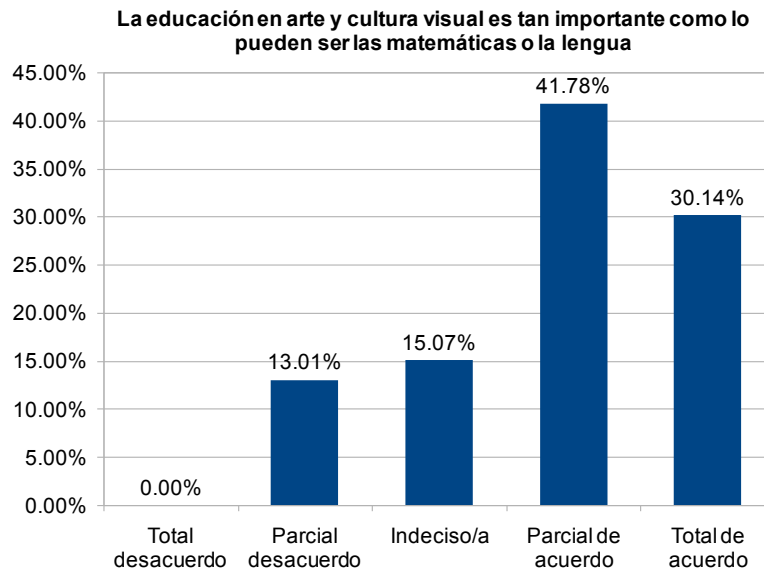


Gráfico 7.49. Distribución de las respuestas a la afirmación número 5: «La educación en arte y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua».

En el caso del ítem 5, existe un amplio rango entre total y parcial de acuerdo (71,92 %), y está en el otro extremo, 0 % la respuesta de total desacuerdo. Pese al 15,07 % de indecisos/as y un 13,01 % de desacuerdos, se puede concluir que ampliamente consideran los participantes que las artes y cultura visual son tan importantes como otras materias tradicionalmente significativas como las matemáticas y la lengua.

-
6. La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares.

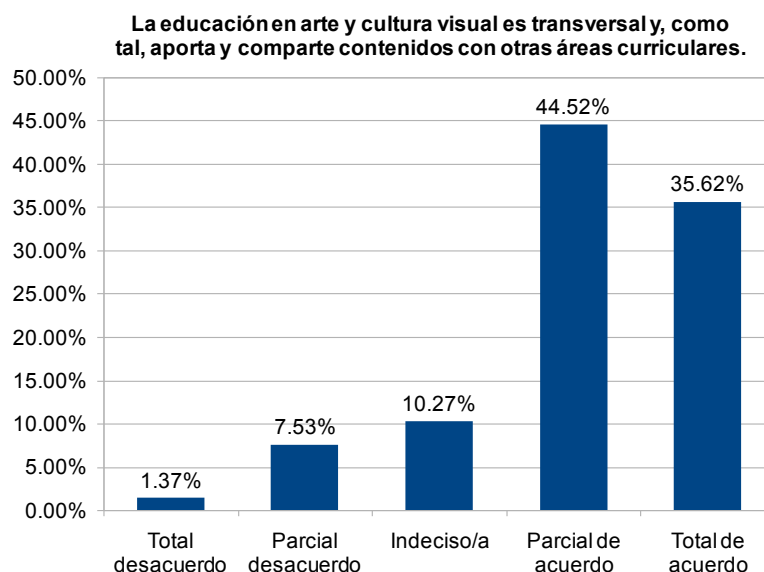


Gráfico 7.50. Distribución de las respuestas a la afirmación numero 6: «La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares».

En una afirmación muy vinculada al ítem 5 anteriormente analizado, la distribución del ítem 6, presenta una relación prácticamente similar. Un alto número de participantes (80,14 %) está total o parcialmente de acuerdo. De la misma forma, el extremo contrario presenta un bajo porcentaje que no llega al 10 %, y esta misma cantidad es la de los indecisos.

Esta distribución nos indica que hay una percepción generalizada por la cual la educación en arte y cultura visual es transversal, y por lo tanto, aporta y comparte contenidos con otras área curriculares.

7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general.

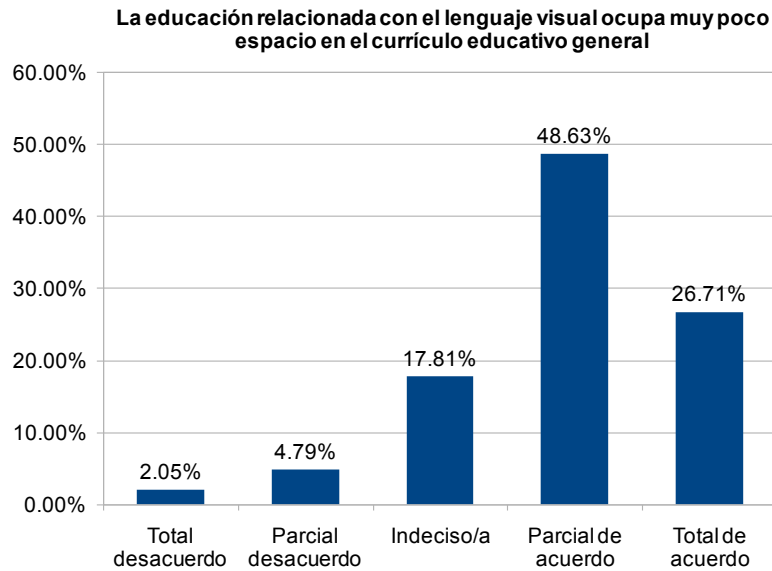


Gráfico 7.51. Distribución de las respuestas a la afirmación número 7: «La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general».

La afirmación correspondiente a «el lenguaje visual ocupa poco espacio en el currículo educación general», ha obtenido un 75,34 % de respuesta en total o parcial de acuerdo. Hay un 6,84 % de respuestas correspondientes a total o parcial desacuerdo.

Este hecho, y pese al casi 18 % de indeciso/as confirman la idea por la cual los participantes perciben muy poco espacio para la formación en relación con el lenguaje visual.

-
8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua o matemáticas.

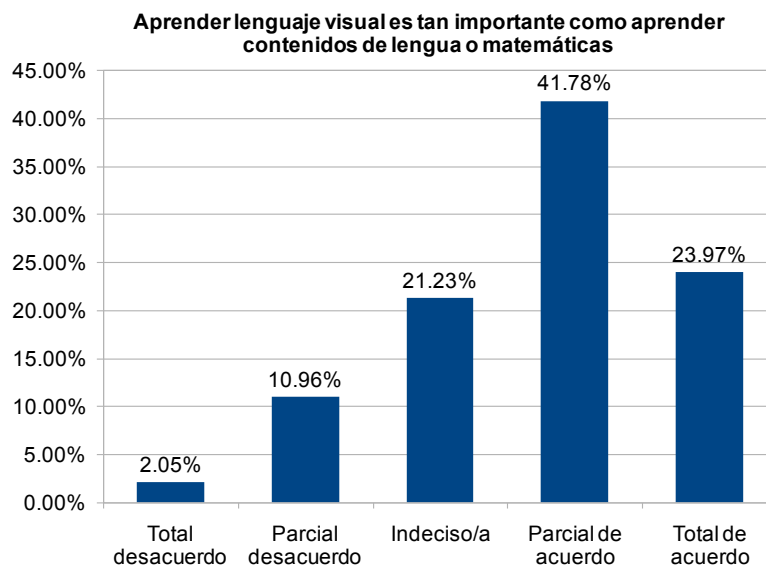


Gráfico 7.52. Distribución de las respuestas a la afirmación numero 8: «Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua o matemáticas».

Un alto número de participantes (65,75 %) en total o parcial de acuerdo contrasta con el 13 % de total o parcial desacuerdo. Llama la atención el número de indecisos (21,23 %).

Esta distribución hace afirmar con reservas que pese al alto número de acuerdo en la importancia lenguaje visual como un aprendizaje tan importante como aprender contenidos en lengua y matemáticas.

9. Se puede educar en artes sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual.

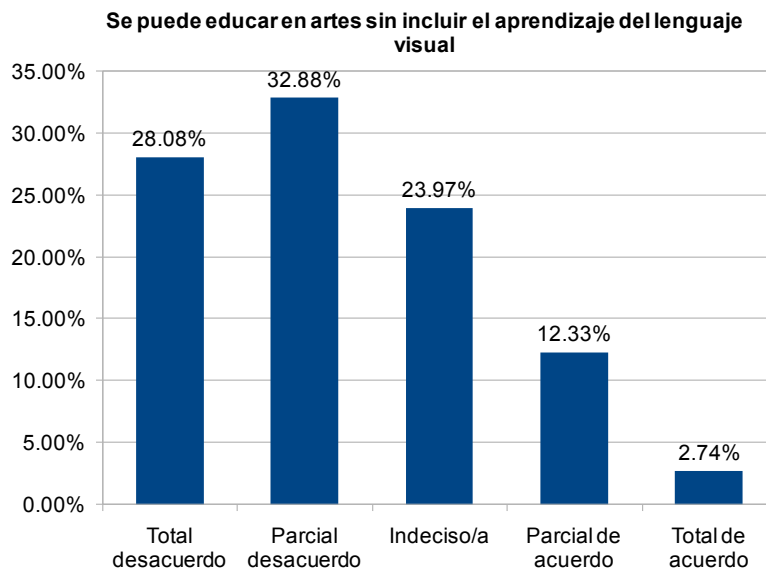


Gráfico 7.53. Distribución de las respuestas a la afirmación número 9: «Se puede educar en artes sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual».

Un alto número de participantes (60,96 %) está en total o parcial desacuerdo en que «se puede educar en artes sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual». De la misma forma el número de total o parcial de acuerdo (15,07 %) y de indecisos/as (23,97 %) invita a ser prudentes en afirmar con rotundidad dicha afirmación, puesto que existe un rango de participantes significativos que no tienen claro este hecho en relación con la educación en artes y aprendizaje en lenguaje visual.

10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social.

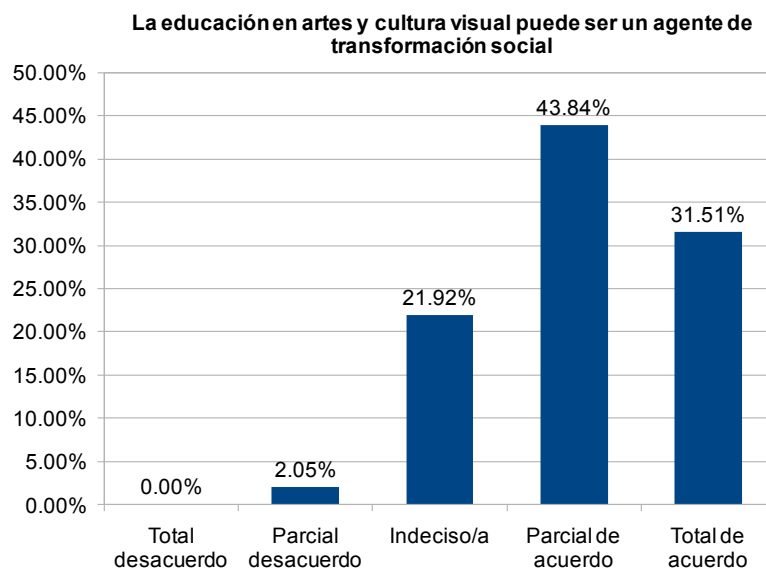


Gráfico 7.54. Distribución de las respuestas a la afirmación número 10: «La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social».

El ítem 10, muestra un 75,35 % de participantes, por los cuales muestra un total acuerdo (31,51 %) y parcial acuerdo (43,84 %). De la misma forma es significativo el hecho de no existir ninguna respuesta en total desacuerdo, y apenas un 2,05 % de parcial desacuerdo. El hecho de mostrar un 21,92 % de indecisos/as y el haber una mayoría distribuida en parcial de acuerdo, hace ser prudente y cuidadoso en la conclusión.

Se puede afirmar que existe un alto consenso en considerar la educación en artes y cultura visual un agente de transformación social.

11. La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo de las artes y cultura visual

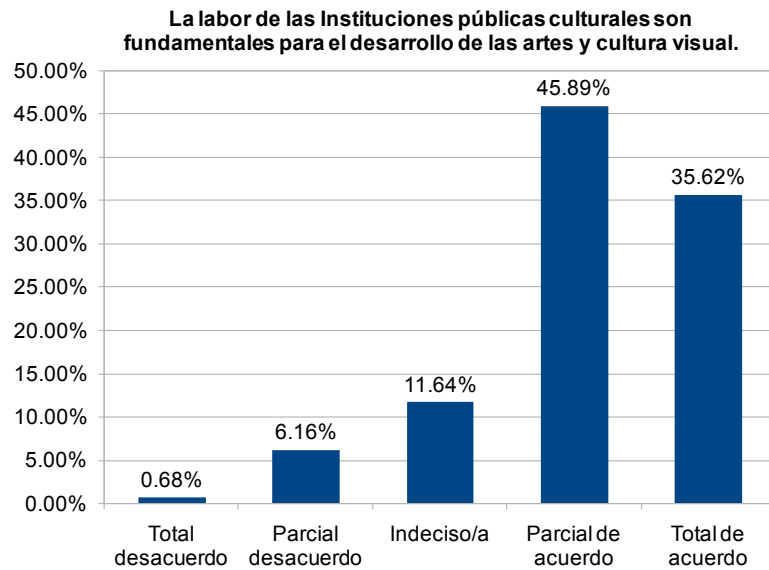


Gráfico 7.55. Distribución de las respuestas a la afirmación numero 11: «La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo de las artes y cultura visual».

Se encuentran en total o parcial acuerdo el 81,57 % del total de participantes. Hay un 6,84 % en total o parcial desacuerdo.

Hay una percepción generalizada por la cual lo participantes consideran las instituciones públicas culturales fundamentales para el desarrollo de las artes y cultura visual.

-
12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes como las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música).

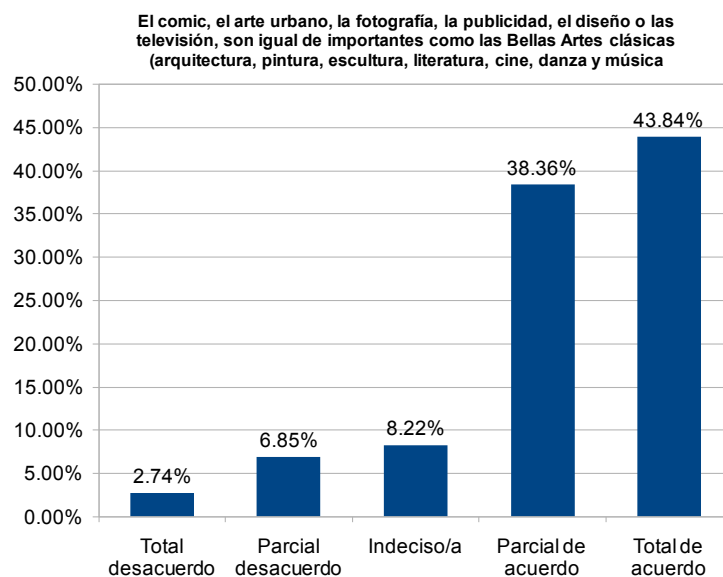


Gráfico 7.56. Distribución de las respuestas a la afirmación numero 12: «El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes como las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música)».

La afirmación «El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes como las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música)» ha obtenido un 82,2 % de total o parcial acuerdo. En total y parcial desacuerdo se obtiene un 9,59 %.

La inclusión de otras áreas menos tradicionales en la educación artística tiene un alto apoyo por parte de los participantes.

BLOQUE II: EXPERIENCIA PERSONAL EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN FORMAL

13. Experiencia personal en relación con la educación y la cultura artística en educación formal.

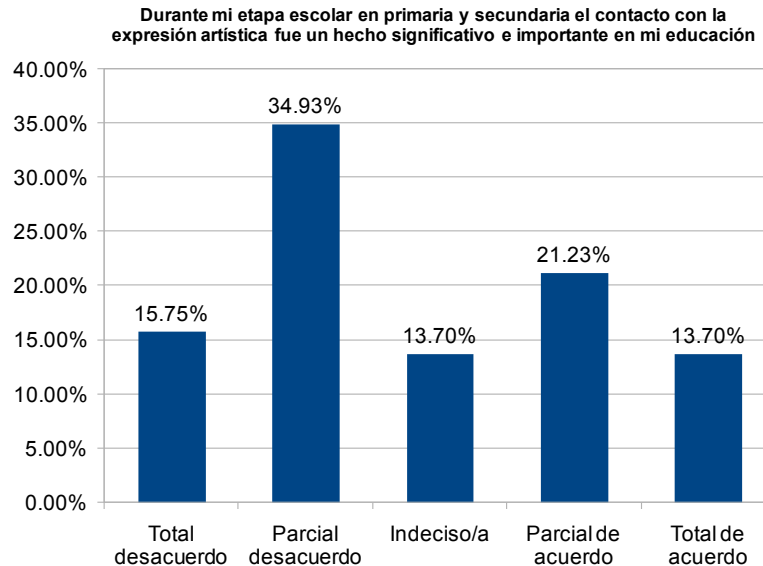


Gráfico 7.57. Distribución de las respuestas a la afirmación número 13: «Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación».

En relación al ítem 13, encontramos una distribución muy diversa ante la afirmación: «Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación». Aun existiendo un número mayor de respuestas de total o parcial desacuerdo (50,68 %), el número de total y parcial de acuerdo (34,93 %) y el 13,70 % de indecisos/as es significativo.

El hecho de que el mayor número de distribuciones en un extremo u otro esté más vinculado al contexto parcial de la afirmación (de acuerdo o en desacuerdo) nos lleva a afirmar que en relación a este ítem existe un mayor número de participantes que asocian su etapa escolar y educación poco significativas, pero no es menos significativo el hecho y número de los que afirman lo contrario.

14. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa.

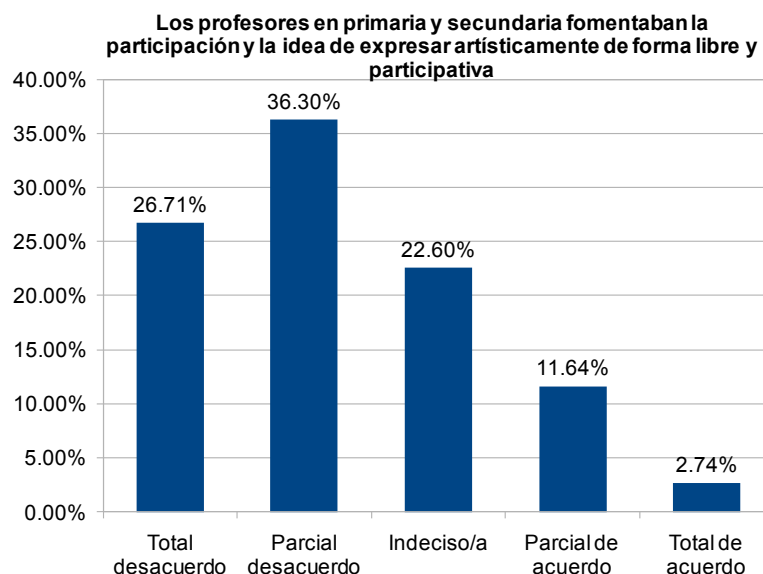


Gráfico 7.58. Distribución de las respuestas a la afirmación número 14: «Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa».

El 36,30 % está parcial desacuerdo con la idea por la cual los profesores en primaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre. Si le sumamos el total desacuerdo, suma un 63,01 % de participantes. Un 14 % aproximadamente suman total y parcial de acuerdo. Hay un 22,60 % de indecisos/as.

En líneas generales consideran que los profesores de las etapas educativas indicadas no fomentaban la participación. Teniendo el porcentaje significativo de indecisos y el sumatorio que opinan lo contrario (36 %), hace afrontar con reservas esta afirmación.

15. Las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo.

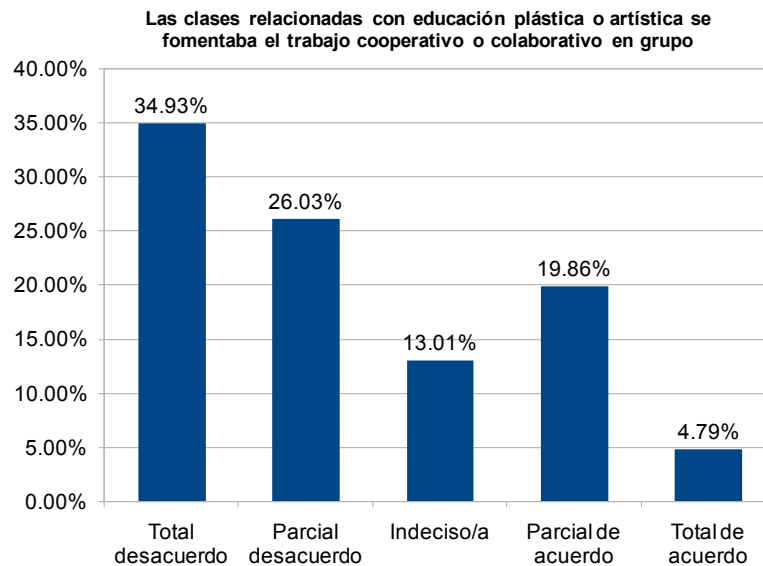


Gráfico 7.59. Distribución de las respuestas a la afirmación numero 15: «Las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo».

El número sumatorio de total o parcial desacuerdo es de 60,93 %, el de total y parcial de acuerdo 24,65 %. Y el de indecisos/as de 13,01 %.

Se encuentra un mayor número de respuestas en la afirmación de que en las clases con educación artística no se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo. Existe un paralelismo conceptual y de resultado con el ítem 14, y es en este caso más evidente, puesto que la distribución se sitúa en un extremo.

16. Se consideraban las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar.

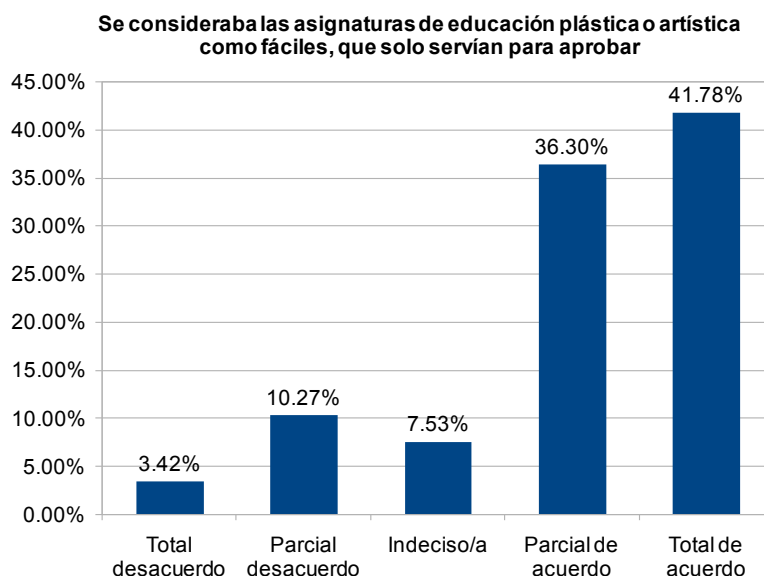


Gráfico 7.60. Distribución de las respuestas a la afirmación numero 16: «Se consideraba las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar».

La distribución y alto número de participantes que se sitúan en total o parcial de acuerdo (78,08 %) y el menor número de total o parcial desacuerdo (13,69 %) lleva a afirmar que los participantes percibían las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar.

17. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.

	<u>Pregunta 17.</u> ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes.
1	Pintura y dibujo. Música (tocar la flauta).
2	Dibujar, pintar, música, danza, cantar, hacer ritmo con el cuerpo y teatro.
3	Dibujo libro, escultura con arcilla o plastelina, dibujo artístico, grabado.
4	Sobre todo dibujo técnico, a veces artístico, pero muy marcado por el profesor, poca cabida a la imaginación. Nada de escultura ni expresión libre en el diseño.
5	Plástica y música.

6	Dibujo, geometría, técnicas de pintura, cuaderno de fichas, el retrato doméstico, música (flauta, xilófono, biografía de compositores, familias de instrumentos ...)
7	Dibujo y pintura artística, fotografía.
8	Dibujo y música
9	Pintura, música, teatro
10	Dibujo, pintura, teatro y música
11	Fotografía, video/película, música, producción de maquetas (atracciones de ferias, teleféricos, una sardina para quemar en carnaval...), pintura de figuras (para el Belen del colegio), bailes típicos, villancicos, prensa, exposiciones.
12	Dibujo artístico, pintura, cómic, diseño de carteles publicitarios, dibujo técnica.
13	Collage, punto de cruz, marquetería, pintar figuras de escayola, dibujo.
14	Dibujo técnico, polígonos estrellados, dibujo, colores, música.
15	Música, teatro, diseño.
16	Dibujo, escucha audiciones, bailar y recortables.
17	Collage, dibujo libre con pinturas, maquetas sencillas (pretecnología).
18	Pintura, dibujo, música, historia de la música, teatro.
19	Pintura, música, teatro, cómic, visionado de películas, baile
20	Dibujo, manualidades
21	El dibujo y la fotografía en secundaria (en imagen y expresión). Tuve formación musical en un conservatorio y en instituto
22	Dibujo, música
23	Dibujo, música

24	Música (teoría, asignatura propia). Escultura y arte (incluyendo arquitectura) (en las clases de historia, cultura clásica y literatura y religión). Tangencialmente las clases (matemáticas y física) podía ver algo relacionado (proporción aurea etc.
25	Dibujo técnico, pintura (con acuarelas, témperas, lápices de colores), collage.
26	Dibujo artístico, dibujo técnico, música
27	Historia del arte, dibujo, música.
28	Plástica, música, teatrillos, dibujo, carteles, canciones, bailes.
29	Plástica, música, literatura, historia del arte.
30	Literatura, dibujo, expresión corporal, teatro música, expresión plástica. Todo con poca profundidad.
31	Lo que recuerdo de dar en plástica es un bodegón que tuve que pintar y un círculo para mezclar colores.
32	Educación plástica, música.
33	Pintura básicamente, era el contenido predominante. (en clase de plástica).
34	Plástica y música
35	Plástica, audiovisuales, cultura clásica.
36	Plástica -> ESO
37	Pintura, cerámica, diseño, papiroflexia
38	Música, plástica, manualidades
39	Pintura y música
40	Educación plástica, comunicación audiovisual, música.
41	Dramatización, música, plástica, literatura y dos años en primaria hicimos danza (no sé cómo se llama el tipo de danza), papiroflexia y nudos y otro tipos de manualidades

42	Pintura sobre todo
43	Música, dibujo, dramatización, plástica, literatura, pintura
44	Dependiendo estrictamente del profesor: en ocasiones se impartió dibujo técnico pero fundamentalmente dibujo técnico o artístico.
45	Educación plástica, música, historia del arte, educación audiovisual.
46	Algo de escritura creativa. Dibujo y músico, pero no sé hasta qué punto con un enfoque de creación artística.
47	Dibujo, Manualidades (Sistema de Taiwán)
48	Dibujo, música.
49	Pintura, dibujo, cantar en coros, participar en obras de teatro. Hacer origami.
50	Dibujo, pintura
51	Plástica (dibujo técnico), historia del arte, comunicación audiovisual (optativa).
52	Quizá el uso del PowerPoint o la visualización de una película es lo más cercano al mundo artístico que recuerdo, creo que deberían incrementarse su práctica en centros escolares.
53	Música, plástica, comunicación audiovisual
54	Plástica, dibujo técnico
55	El dibujo artístico
56	Literatura, pintura, arquitectura, escultura, música clásica, música del s. XX, cine.
57	Plástica, música
58	Pintura, dibujo y manualidades.
59	Historia de arte. Se trabajaban técnicas de pintura, escultura con diferentes materiales, se hacían exposiciones, ...la creatividad era importante.

60	Manualidades, dibujo, retrato, dramatización, maquetación de videos.
61	Pintura y de vez en cuando alguna película.
62	Dibujo, collage, modelado de arcilla.
63	Música, educación plástica y comunicación audiovisual.
64	Plástica, música
65	Plástica, música, historia del arte
66	Dibujo artístico, música.
67	Dibujo y pintura
68	Hacer murales, máscaras, vidrieras.
69	Trabajos manuales-tecnología
70	Dibujo técnico y trabajos artísticos puntuales. Educación plástica e historia del arte.
71	Música, dibujo y baile
72	Pintura, arcilla, dibujo técnico
73	Dibujo técnico, dibujo artístico, historia del arte (2º Bachirellato), apartado de cultura dentro de la historia y música.
74	Dibujo
75	Dibujo técnico, papiroflexia, acuarelas, carboncillo, distintas perspectivas
76	Pintura y dibujo
77	Dibujo, concepciones teóricas, pintura.
78	Pintura con diferentes materiales (lápices, ceras y rotuladores etc.), pero nada de pintura al óleo, temple etc. Y el único soporte usado era el papel. Realización de collages.

79	En mi etapa de primaria y secundaria no recuerdo ningún hito significativo. En Bachillerato la valoración de diferentes obras y su entorno.
80	Dibujo técnico, ejercicios de propiedades del color y demás.
81	Dibujo a Lápiz, dibujo geométrico, color (gamas frías y cálidas, psicología del color) y también copias de obras reconocidas 2manualidades” maquetas.
82	Collage, Dibujo
83	Dibujo, manualidades, figuras de arcilla, pintura con acuarelas
84	Talla de madera, modelado de cobre, arcilla y piedra, acuarela, grafito, lápiz y canto.
85	Dibujo, pintura con acuarela, pintura al oleo, escultura de barro, collage, crítica de arte.
86	Dibujo líneas, artístico, manualidades
87	Dibujo, laboratorios de pretecnología
88	Historia del arte occidental y en educación plástica manualidades y un poco de dibujo técnico
89	Sólo dibujo y pintura t de cuando en cuando, collage o cómic.
90	Pintura, collage
91	Dibujo (libre, perspectiva, dibujo técnico, etc.)
92	Pintura, escultura, dibujo técnico.
93	Barro, plastilina, manualidades, collage, etc. Secundaria: dibujo técnico.
94	Dibujo artístico, algo de Historia del Arte, dibujo técnico
95	Dibujo artístico
96	Tocar la flauta, teatro, pintar, cantar.
97	Dibujo, teatro, música.

98	
99	Escultura, pintura, mosaico, fotografía
100	Música aunque se centraba en la teoría, y educación plástica visual con mucho dibujo técnico y geométrico
101	Educación plástica y visual
102	Pintura, escultura, collage moldeado
103	Música (Flauta y timbales), plásticas (plastilina y dibujo)
104	Dibujo y Hª del arte.
105	Dibujo, escultura (manualidades)
106	Flauta, dibujo, baile y composición de canciones recitando de poesías.
107	Dibujo
108	El diseño de las portadas de los trabajos.
109	Dibujo copiando otras imágenes o cuadros, en primaria recortar por los puntos
110	Plástica, pretecnología, eventos del día del padre y de la madre.
111	Música, arte plástica, cine, drama (teatro), pintura, dibujo y “arquitectura”
112	Plástica: dibujar, manualidades. Música: tocar instrumentos. Otras asignaturas: Murales, maquetas.
113	Artes plásticas, música, tecnología
114	Música, expresión plástica (pintura y collage únicamente), oratoria, escritura.
115	Dibujo, en sociales: arquitectura, pintura, música
116	Algunos dibujos e ilustraciones, creación de posters

117	Mi profesor de plástica en primaria era buenísimo, y desarrollaba todo tipo de disciplinas artísticas. En secundaria no tanto, aunque siempre se me ha dado muy mal a mí la ed. Plástica.
118	Música, desarrollo instrumental, escultura, dibujo.
119	Dibujo libre, dibujo técnico, plástica (diferentes técnicas de dibujo), música.
120	Trabajo con arcilla a plástica, dibujo artístico y dibujo técnico. Visitas a museos.
121	Se hacían proyectos de construcciones. Murales en navidad.
122	Durante mi etapa escolar, tuve un profesor que nos ponían música clásica durante la clase de plástica, haciendo murales y actividades creativas. Sin embargo en la educación secundaria las disciplinas artísticas CREATIVAS se reducían a extraescolares.
123	Copiar dibujos, tocar la flauta, colorear, recortar, pegar, collage.
124	Pinturas figurativas y siempre como deberes para casa. Siendo además trabajos de imitación.
125	Plástica
126	Plástica, música, tecnología,
127	
128	Dibujo de bodegón, dibujo técnico, rueda de color.
129	Plástica y dibujo técnico. Música.
130	Música (limitaciones a flauta dulce), pintura (límites: Bodegón, colores fríos/cálidos)
131	Música, educación plástica, comunicación audiovisual, educación física y educación plástica y visual (EPV).
132	Dibujo, reconocer estilos de pintura.
133	Dibujo
134	Música, plástica, dibujo, construcción

135	
136	Pintura, dibujo, manualidades con plastilina y arcilla, realización de trabajos con materiales diversos (algodón, por ejemplo).
137	Dibujo, plástica (manualidades)
138	Educación plástica, creación literaria, creación tecnológica.
139	Dibujo.
140	Música, dibujo (artístico y técnico), literatura (en algún caso concreto, incluso teatro).
141	Dibujo artístico, educación plástica, música.
142	Petit-point, Puentes con palillos, lámparas
143	Expresión corporal, música, teatro.
144	Dibujo técnico, música (historia), flauta, dibujo artístico, importancia de los colores.
145	Dibujos geométricos con escuadra, cartabón, compás, collage, pintura con témpera, con acuarelas, con pinturas. Pintar con gota etc.
146	Collage/Dibujo artístico

Tabla 7.27. Relación de respuestas a la pregunta 17: «¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes».

18. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual son utilizadas con frecuencia más allá de los Grados de Bellas Artes o de Comunicación Audiovisual.

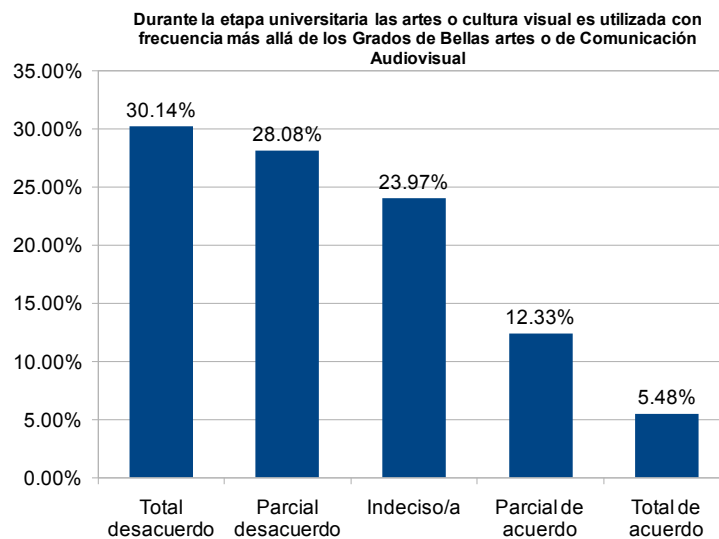


Gráfico 7.61. Distribución de las respuestas a la afirmación número 18: «Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual son utilizadas con frecuencia más allá de los Grados de Bellas Artes o de Comunicación Audiovisual».

El 58,22 % de los participantes responden en total y parcial desacuerdo. Hay un 17,81 % de parcial y total acuerdo. El número de indecisos/as es de 23,97 %.

Pese a que existe casi un 60 % de participantes que consideran que las artes visuales o cultura visual son utilizadas más allá de los Grados específicos para ello, llama la atención el número considerable de indecisos/as y en opinión contraria que hacen más equilibrada la balanza en dicha afirmación.

19. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.

	Pregunta 19. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.
1	Durante la carrera de educación infantil, salir a la calle y dibujar las sombras de los objetos cotidianos. Representación teatral en 6º de primaria. Re presentación de un cuento, apoyándonos en instrumentos musicales y combinándolo con coreografías grupales, durante la carrera de educación infantil
2	Recuerdo que lo que más me gustaba era hacer teatro o bailar, me parecía crear más creatividad y te ayudaba a desenvolverte en muchos aspectos. Con el canto me ocurría lo mismo, pero no

	lo fomentaban tanto como otras materias y asignaturas. En cuanto a plástica (dibujar y pintar) el profesor no dejaba libertad de expresión, había que hacer lo que dictaba el libro o el profesor. Solo dejaba volar la imaginación con el crisma de navidad que hacías.
3	En mi colegio, solo fomentaban el arte en relación con otras materias durante la etapa de E.P haciendo portadas creativas de trabajos o trabajos manuales. Y en ESO aunque solo seguía fomentando no solo hacía de forma transversal hice proyectos muy interesantes. Particularmente mi padre (que es artista) es quien más me ha formado en la cultura artística y fomentado la creatividad (colegio S. XXI).
4	En mi caso, bastante malo. Se ceñían mucho a la que pedían y yo no tenía mucha aptitud. Además era tan extraña la situación de dibujo y pintura libre que me sentía muy insegura cuando en alguna ocasión se planteó.
5	(sin contestar)
6	Recuerdo que era una ardua tarea para mí tener que realizar las fichas de plástica. También me recuerdo lo que me gustaba cuando manipulábamos los instrumentos y hacíamos funciones.
7	Visitas a ARCO y galerías de arte en secundaria y trabajo previo y posterior a estas visitas.
8	Recuerdo actividades muy repetitivas de aprendizaje de técnicas e imitación de un modelo dado.
9	Se me daba muy bien pintar, así que no tuve ningún problema para aprobar. Pero el método de aprendizaje se basaba en la copia y castigaba la creatividad.
10	Recuerdo la educación artística como algo con una presencia anecdótica, testimonial, a lo largo de la escuela y el instituto.
11	Me gustó mucho hacer las maquetas mencionadas en la pregunta 17 que otra cosa. Las dotábamos con motores o hacíamos que trabajasen con energías limpias, las pintábamos para que las disfrutase el colegio entero...Era una gozada que funcionaran y lucieran como querías después de tanto esfuerzo.
12	Tuve una optativa llamada «técnicas de expresión escrita» en 4º de la ESO en la que trabajábamos disciplinas muy diversas como publicidad, guión, cine...A día de hoy es una de las asignaturas de las que guardo mejor recuerdo por la diversidad del contenido y la originalidad.
13	Recuerdo mi primer año en la Universidad donde estudié Arquitectura en la asignatura de análisis de formas. Nos pidieron dibujar la clase con toda la gente pintando en caballete. Yo no tenía ni idea de dibujar y desde mi ignorancia dibujé a la gente como palotes. Me hubiera gustado que en algún momento anterior me hubiesen dejado explorar mi lado artístico.
14	Recuerdo que mi profesor de plástica de 3º de la ESO era comunista y al pobre no le hacía caso nadie, pese a eso, proponía ejercicios más artísticos que no eran sólo de paralelas y

	perpendiculares. Recuerdo que para trabajar la copia de dibujos en cuadrícula nos dejó hacer lo que quisiéramos y yo cuadricule una foto mía y de mi padre y le regalé el dibujo a mi madre.
15	Clases de música: canto coral.
16	MÚSICA sólo experiencia de familiar, en el colegio/instituto nada + escuela piano. DIBUJO/ARTE en familia y algo en el colegio pero poco. Recortables, decoración o mi alrededor (carpetas, habitación, etc.) por mi cuenta sólo. Porque me gusta.
17	Dibujo sobre 50x70 cm a carboncillo y pastel. Elaboración de planos A1, A· (Arquitectónicas principalmente). Creación de gráficos estadísticos. Creación de info grafías 3D y 2D. Presentaciones digitales (Powerpoint).
18	Clases más prácticas y teóricas
19	Trabajo cooperativo en teatro, donde expresabas tus sentimientos. Visitas a museos donde nos dejaron expresar nuestra opinión. Baile en educación física. Pintar una zona característica de nuestra ciudad. Ver películas que te impactaron.
20	Las clases de educación plástica o tecnológica donde realizábamos trabajos manuales me frustraban mucho pues no tenía las destrezas necesarias (desde el punto de vista académico). De manera extraescolar el centro ofrecía clases de teatro que sí me gustaban mucho y a las que me apunté siempre que pude de manera voluntaria.
21	Tocar en un grupo promovido por un profesor del instituto, sobre todo siendo ex alumna. La asignatura de imagen y expresión artística en la que hicimos una cámara oscura. Hacer la parte musical para una obra de teatro escolar. Participar en la parte plástica y musical de un festival de fin de curso de ambos departamentos.
22	Dibujar como te imaginabas al personaje de un libro y compartirlo con el resto de la clase.
23	Recuerdo únicamente las clase de dibujo técnico y las de música además de estudiar la historia del arte dentro de la historia o social
24	Casi todo mi contacto fueron clases expositivas y búsqueda personal. El resto no me gustaba.
25	Lo más representativo fue una pintura en acuarela que a mi madre le gustó y la colgó en la pared de mi habitación. El dibujo clásico se daba muy mal, el dibujo técnico me gustaba más, se me daba mejor.
26	Dibujo técnico y dibujo artístico. Mucho formalismo, poca creatividad.
27	Baile latino. Soy profesor. Percusión Brasileña de batucada. Director.

28	Concursos de pintura al aire libre, hacer dibujos para mandar a la gente.
29	Quisiera señalar que soy músico (es mi vocación) y la asignatura de música siempre me pareció aburrida, no me gustaba.
30	Lo más significativo es el fracaso sentido en pre-escolar tras una actividad de «plástica» que me hizo darme cuenta de mis limitaciones, y los de la escuela clásica entre otras cosas. No he encontrado en mi educación obligatoria que estimulase empáticamente la creatividad artística.
31	Es más positiva la plástica que la música porque se me daba mejor. De la plástica en secundaria solo me acuerdo de lo que he dicho anteriormente y me costó, pero no recuerdo aprender mucho.
32	A mí personalmente en música me hubiese gustado experimentar más en la plástica, utilizar diferentes instrumentos. Enseñar adentrándose en la historia y la teoría me parece un atraso, y eso es una experiencia negativa que yo viví.
33	Conciertos principalmente. Respecto a la pintura tengo gran admiración por el trabajo de Banksy, y por algunas pinturas como Renoir, Goya, Van Gogh o Münch. En la escuela recuerdo una exposición de Benlliure que me impresionó.
34	Cuando iba a primaria pertenecía a un grupo de teatro en que todos los viernes practicábamos y aprendíamos una obra, para posteriormente mostrarla al resto de las clases del colegio. Todo lo que hacía en la asignatura de plástica
35	Las actividades relacionadas con las artes no han sido mi fuerte pero no me disgustaban. La asignatura que más me motivó fue audiovisuales en la ESO donde aprendí mucho sobre cine y lo relacionaba con las artes representativas.
36	Recuerdo que me costaba muchísimo este tipo de asignaturas, no lograba expresar correctamente mis ideas y plasmarlas, lo que suponía un pequeño agobio a la hora de afrontar y superar asignaturas.
37	Me encantó moldear arcilla y realizar jarrones a mi me gustó. También intenté hacer un grafiti en clase.
38	Las percibía como divertidas y diferentes, que permitían desconectar de la rutina del aula. Además, nos cambiaban de clase (aula habitual) para ir a otra con especial dedicación en dicha materia artística.
39	En música solo tocaban aquellos que tocaban instrumentos porque preparaban conciertos. El resto copiaba. Solo actividades de pintura y plástica.
40	El recuerdo más significativo es la actividad que nos planteó mi profesora de comunicación audiovisual que consistía en hacer video.

41	Me gustaba mucho, me relajaba y me ayudaba a pensar. Duraba demasiado poco. Se me daba bien, pero yo creo que en buena medida porque era cuidadosa y perfeccionista. Recuerdo una vez que la profesora se enfadó mucho porque tenía muchos colores y no sabía distinguir bien los cálidos de los fríos.
42	
43	Prácticamente toda mi educación en las disciplinas artísticas fue de forma lúdica, extraescolar y por lo tanto no me aportó mucho más allá del puro entretenimiento.
44	Fundamentalmente dos momentos: 4º ESO en el que aprendimos a realizar retratos y autorretratos. El otro momento especial fue una asignatura de libre configuración de novela y cine negro en la cual se imbricó la literatura, el arte y la televisión.
45	La disciplina artística que más recuerdo es música. Particularmente, siempre me ha gustado la música. Sin embargo, en la escuela, la recuerdo como una asignatura que carecía de interés general y los compañeros se lo tomaban como una especie de recreo.
46	Creación de cuentos y clases de plástica.
47	Fue elegido como representante del colegio para concursos de pintura.
48	Gracias a mi educación musical que recibí en mi etapa escolar, ahora me encuentro con la carrera de Filología hispánica terminada y con un acercamiento creciente a la literatura medieval, pues en clase de música, las audiciones de las canciones de Juan del Encina o Alfonso X despertaron en mi gusto por lo antiguo y la música. Actualmente músico de la banda de música La lira de Pozuelo. Mis clases de dibujo/pintura me ayudaron con la asignatura de plástica.
49	Cantar en coros. Hacer obras teatrales.
50	
51	Hacíamos trabajos (láminas de dibujo técnico) con unas pautas en casa y en clase (donde usábamos compas, las reglas etc.), hicimos retratos y la gente de la clase hicimos de modelos (secundaria). Me gustó mucho la optativa de comunicación audiovisual porque despertó mi interés por el cine, y otras artes. Analizábamos películas en la clase de religión.
52	Recuerdo que en Hª del arte disfruté de las diapositivas con obras del Bosco o de Salvador Dalí, ambas han dejado en mi un importante influencia en la percepción del mundo.
53	Recuerdo el viaje a Italia en Bachillerato. Allí recuerdo haber estado delante de David de Miguel Ángel intentando apreciar su supuesta belleza su éxito. Recuerdo que me gustaba tocar la flauta en primaria.

54	En el periodo de Educación Primaria, cuando realizábamos regalos hecho a mano para el día del padre o el día de la madre. En la Educación secundaria, cuando visitábamos museos como el museo del Prado.
55	N/C
56	Taller de teatro, cultura clásica, dibujo y pintura. Talleres extraescolares de pintura mural.
57	
58	Obras de teatro, collage, manualidades muy diversas.
59	En mi escuela/instituto las artes era un tema importante por lo que se favorecía con diferentes trabajos exposiciones, visitas etc. Además estudié ciertas disciplinas artísticas por diversión y por contacto con la familia. Desde fotografía y diseño web, a cerámica y pintura.
60	El realizar manualidades en artes, plástica, que era un respiro entre tanto estudio, por ser algo más artesanal o lo mismo se puede decir del retrato, tomando plasmar a alguno de tus compañeros, siendo divertido hacerlo. El formar videos y hacer montajes para presentaciones también era relajado.
61	La pintura. Tengo un muy buen recuerdo de mi profesor de arte y de todos los proyectos que nos encomendaba.
62	Visitas a museos en secundaria. Concurso de pintura en Primaria. Estudio de la relación entre corrientes artísticas (pintura y música) en relación con los movimientos literarios en el Máster de estudios literarios.
63	Ver películas, ir al Cosmocaixa, ir al teatro. Dibujo en las primeras etapas de secundaria.
64	En plástica hacíamos trabajos con témperas y en general eran clases divertidas y descanso en cierto modo.
65	En clases más relajadas en las que habitualmente se prestaba menos atención porque se consideraban más fáciles y con menos importancia.
66	En las clases de dibujo artístico durante bachillerato, recuerdo los dibujos a mano alzada con modelos reales, en lienzos.
67	
68	Hacer pinturas rupestres, murales, vidrieras.

69	Tuve una asignatura de historia del arte que me gustó mucho porque la profesora era muy buena. No me gustaba nada trabajos manuales en BUP, me parecía algo para niños pequeños.
70	La elaboración de trabajos artísticos a la ESO, copian la rutina entre tanto dibujo técnico. Visitar el Museo del Prado con mi profesora de Hª del arte y conocer la historia de los cuadros. Una visita muy diferente a todas las anteriores por las explicaciones.
71	Arte dramático en el colegio como actividad extraescolar.
72	Figuras con escayola, flauta
73	Sin duda, la clase de historia de arte de 2º de bachillerato: fue una gran profesora y una gran experiencia. Tanto que, en la actualidad, aun recuerdo y aplico buena parte de esos conocimientos.
74	En la carrera tuve una asignatura llamada «arte y cine».
75	En Primaria, las actividades me gustaban, pero en la ESO odiaba las artes plásticas porque me parecía un ejercicio y una asignatura inútil que no me gustaba nada. En bachillerato estudié Historia del Arte y me encantó.
76	Baile, pintura y dibujo
77	Los trabajos manuales. En algunas asignaturas realizábamos murales en grupo e incluíamos técnicas. Participamos en un concurso de carteles para una muestra teatral.
78	Cursé cuatro asignaturas de Historia del Arte durante la carrera (antigua, medieval, moderno y contemporánea). A parte de eso, todo lo que sé lo he aprendido por mi cuenta leyendo libros, en internet.
79	Exposición en grupo, actividades de creatividad.
80	Hacíamos ejercicios de cromatismo, dibujo técnico, tipografías...eran reiterativas, repetitivas y poco creativas.
81	Una breve introducción al color en ESO. Dibujo de retratos y autorretratos (Primaria). Trabajo colaborativo (el único) copia de un Picasso. Asignaturas como patrimonio e historia del arte. Introducción a la cultura visual (Hª del arte).
82	La enseñanza de Historia del Arte en el Bachillerato impartida de forma visual (con imágenes). En el colegio, en plástica casi nunca se hacía nada de proyecto y era como «tiempo libre».
83	

84	En la escuela en la que estudié las actividades artísticas estaban presentes desde primero de Primaria hasta 2º de Bachillerato. Para nosotros era fantástico, divertido y muy creativo. Cuando me cambié de colegio noté la ausencia de él de forma negativa.
85	En artes plásticas las actividades en grupo y nos conocíamos mejor y había un mejor ambiente de clase.
86	Saber adquirir perspectiva: alzado, planta y perfil. Conocer ciertos estilos de dibujo: puntillismo; por ejemplo y técnicas
87	En 1º y 3º de BUP con mi profesora de Geografía e Historia. En clase de Dibujo técnico, pretecnología.
88	En educación plástica, siempre sacaba matrículas. En la Universidad mi amor por el arte dependía de la etapa artística.
89	Aplicación de las manualidades, alguna experiencia en trabajo en equipo, organización y ejecución de obras de teatro (con horario extraescolar).
90	Creo que las clases de comunicación audiovisual en la secundaria, porque fue cuando realmente me enseñaron más cosas sobre arte, aunque la profesora faltaba mucho.
91	Eran asignaturas fáciles, entretenidas y sin importancia.
92	Pintura se me daba bien pero dibujo técnico en 3º y 4º ESO era muy complicado y nos suspendían a casi todos.
93	Quitando las manualidades, todo quedaba reducido a la asignatura Hª del arte en COU.
94	Me gustaban ya que fomentaban la creatividad, la expresividad y la espontaneidad. Ayudaban a relajarse del estrés de cada día.
95	Recuerdo que eran asignaturas con mucha libertad en cuanto a realización de trabajos, y con muy buen ambiente en clase.
96	Me gustó el teatrillo de hacíamos en clase y por eso me apunté a una academia de teatro.
97	Yo recibí clases de dibujo hasta 3º de la ESO, hice algunas obras de teatro en algunas asignaturas. En música no tocábamos mucho, solo los primeros años, después solo estudiábamos historia de la música.
98	

99	Mi profesor de arte me adoraba, desafortunadamente se murió durante mis estudios. Sin embargo no era bueno como profesor, pero persona amable y educada.
100	
101	La más significativo para mí fue capacidad de expresarte libremente que te brindaban en las clases plásticas.
102	He estudiado Historia del Arte, recuerdo especialmente mi primera toma de contacto «serio» con el arte contemporáneo (descubrimiento de otras formas artísticas).
103	Agobiante en todos los casos. Muy frustrante por mi falta de capacidad.
104	Bueno. Me gustó estudiar el arte en el Imperio Romano
105	Una falta enorme de iniciativas alternativas. Nunca he sabido expresarme artísticamente según el concepto tradicional. La pintura, dibujo y escultura no se me daban bien. Y otras formas no eran contempladas
106	Música: estudiábamos muchos contenidos teóricos y sólo podíamos aprender la flauta dulce. No creo que se potenciara la afición por la música o se desarrollaran habilidades destacables.
107	
108	En dibujo técnico me dieron la posibilidad de diseñar/«crear» una carátula de CD de un grupo inventado. Me gustó mucho poder utilizar técnicas aprendidas para crear algo propio ¡Y relacionado con la música! ☺
109	No recuerdo mucho más allá de las clases de plástica y la «costura» que hacía en el día de la madre o el pisapapeles para el día del padre.
110	Muy pocas. Recuerdo pintar, o mejor dicho, intentar dibujar bodegones obligados, manos, pies (anatomía) porque era lo que tocaba. Recuerdo actividades libres manuales que disfrute tanto que me animé a hacer más cosas y regalar cosillas cosillas amigos.
111	Debía reconocer diferentes piezas musicales desde clásicas hasta más actuales. En primaria di flauta dulce y 1º y 2º ESO piano. Debía realizar un motor de 4 tiempos, con madera y un puente con pajitas y corcho. Collage, dibujo técnico y dibujar con distintas técnicas con diferentes temas dados (libres). Representación de obras de teatro tanto conocidas como inventadas. Grabación de cortos en lengua y en inglés (concurso y «película» cuyo guión debíamos escribir.
112	La profesora de plástica, una semana, cambió su forma de dar las clases (que hasta entonces era mandarnos hacer dibujos y nos mandó hacer figuras de pan). El profesor de tecnología nos mandó hacer una maqueta en la que usábamos un motor y un sistema de poleas para subir una

	puerta; pasábamos de verlo teóricamente a verlo y hacerlo en la realidad.
113	Yo recuerdo que nos hacían crear christmas para navidad y hacía un concurso en donde daban un premio.
114	Fue pertenecer al grupo de jóvenes del Museo Reina Sofia (equipo).
115	Las artes clásicas, se impartían bien, aunque de forma tradicional, clases transmitidas. La música se daba especialmente mal, no hacían que cogieras interés por la música y su historia. El dibujo artístico era restringido, poco imaginativo te decían más o menos lo que había que hacer.
116	Estudié la carrera de piano. En el colegio/instituto alguna vez toqué algo para los compañeros. También hacía teatro en el colegio y hubo alguna representación posterior a ello.
117	Siempre se me ha dado bastante mal, porque exigían un nivel de detalle y coloreados muy importantes
118	En contadas ocasiones tocábamos diferentes instrumentos.
119	Aprender a bailar, salsa, rock, tango. Tocar diferentes instrumentos, flauta, triángulo, batería etc. tanto en grupo como individual. Hacer un sello representativo de cada uno.
120	Como disciplinas artísticas lo que recuerdo son las asignaturas de música y plástica. Lo que más recuerdo son obras de teatro que se organizan en francés.
121	Exhibición gimnasia deportiva.
122	Son trabajos muy pautados. En ningún momento se deja hacer un trabajo artístico totalmente libre. (ni siquiera en educación plástica o música).
123	A los 15 años empecé a tomar apunte a través de dibujos y así conseguí lograr prestar atención en clase, esta costumbre me ha costado muchas broncas a lo largo de mi carrera académica. La ultima en el máster y con 24 años. Ha merecido la pena, porque ahora soy capaz de aprovechar mejor el tiempo y además de divertido.
124	Estudio desde el plano teórico de distintas épocas, estilos y contextos.
125	Ninguna, hacer un mural
126	Primaria, asignaturas de plástica, música y tecnología. ESO secundaria: música. Bachillerato: Dibujo técnico.
127	Las clases de música de la educación secundaria se limitaban a un recorrido por la historia de la

	música y más nociones básicas de solfeo.
128	
129	Dibujo técnico muy estricto, los mismos dibujos.
130	En primaria recuerdo hacer teatros, en secundaria hacer un monólogo en la celebración final de curso, hacer un baile divertido.
131	Considerar las asignaturas como «marías». Poca libertad para expresarse artísticamente, no solo en las asignaturas «no afines» sino las de la rama artística, don al final se hace siempre lo mismo. Es un constante 1,2,3,1,2,3.
132	Recuerdo practicar mucho dibujo técnico, de figuras geométricas y manejando escuadra y cartabón.
133	De lo poco que recuerdo hacíamos mucho dibujo de paisajes y copiar o reproducir un dibujo dado.
134	Tocar la flauta, concursos de pintura, representación de flauta de teatro, Festival de música.
135	
136	Construcción de una fuente y de un molino. Círculos cromáticos. Retratos de personas y objetos o edificios.
137	Premio en un dibujo y en una pintura. Clases de Arquitectura.
138	
139	En Primaria básicamente era dibujo y hacer maquetas. En BUP hacíamos dibujo técnico y dibujo entendiendo y aplicando otras técnicas.
140	No es precisamente de las asignaturas artísticas propiamente dichas (dibujo y música) sino de los profesores de historia que nos enseñaban a interpretar y comprender pinturas y esculturas o los de literatura que hacían lo propio con libros.
141	Recuerdo que desde pequeño me gustaba muchos dibuja y por ello pedí a mis padres que me apuntaran a clases de plástica del ayuntamiento de mi municipio y posteriormente clase de dibujo al natural. En el colegio cursé las típicas asignaturas de educación plástica y música; además mi colegio organizaba un coro y obras teatrales anuales a las que me apuntaba.
142	

143	En primaria las disciplinas artísticas como pintura tenían mucha importancia, y sobre todo infantil. Hacer dibujos libres, colorear... En la secundaria pierden muchísima importancia, casi que era un “castigo” cuando en educación física teníamos expresión corporal.
144	
145	
146	Ninguno en especial

Tabla 7.28. Relación de respuestas a la pregunta 19: «¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.»

20. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales?

Tabla 7.29. Distribución del número de sujetos y respuestas la pregunta dicotómica 20.

	SI	NO	NS/NC
Pregunta 20. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales?	133	12	1

¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales?

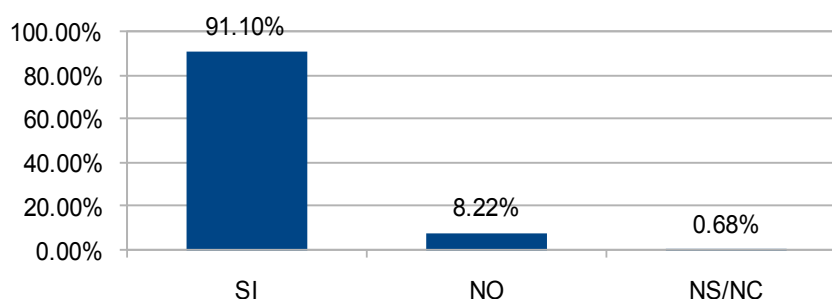


Gráfico 7.62. Distribución de las respuestas a la pregunta numero 20: «¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales? SÍ/NO».

Existe una amplia mayoría (91,10 %) de sujetos que consideran afirmativamente que les hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las diferentes etapas educativas. Es muy poco significativa la opinión contraria o no saben / no contestan (8,9 % en la suma de ambos).

21. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?

	<u>Pregunta 21.</u> Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?
1	Explotar más el aprendizaje significativo mediante la motivación a través de actividades más atractivas.
2	En plástica, para dejar volar la imaginación y ver como el alumno se expresa con la creatividad.
3	Unirlo con otras asignaturas en cuanto a la formación de profesorado. Potenciar en la Universidad el conocimiento y la creación artística en el uso de proyectos, etc.
4	Mi propuesta iría enfocada a desarrollar y potenciar el talento intrínseco de cada alumno, dejando que se relacionen con los materiales y hagan suyo el trabajo. Trabajar la expresión artística libre desde pequeños hasta los últimos días.
5	Quizás una buena forma de incluir esta disciplina es trabajarla junto con otras áreas/disciplinas que se consideran «más importantes» a través de trabajar en los que se utilicen la plástica, dibujo, fotografía...para exponerlo ya que con esto además se puede trabajar la creatividad.
6	Más teatros, actividades más actuales, estudiar artes nuevas, etc.
7	Introducir más disciplinas.
8	Fomento de la creatividad a través de la expresión artística libre.
9	Más horas, más fomento de la creatividad en vez de la copia.
10	Desarrollar programas y actividades, con peso curricular, en las disciplinas de dibujo, pintura, escultura, artes escénicas, baile, música, etc.
11	Educación en la publicidad que vemos en la tele para adquirir una actitud crítica.
12	Más contenidos sobre comunicación audiovisual en general, fotografía, cine, etc. Tampoco se

	trabajaba escultura y creo que se debería trabajar la creatividad y no el dibujar copiando algo.
13	Me hubieses gustado trabajar artes plásticas en general (pintura, escultura) de un modo más libre.
14	Mayor libertad, quizás con temas más amplios y que cada uno se expresase como quisiera.
15	Fomento de la creatividad.
16	Más creatividad, más desarrollo de arte personal.
17	Más profundización en programas de diseño, CAD, 3D, etc., informáticos. Técnicas de dibujo.
18	Yo iba al conservatorio, por lo que recibía formación artística por otro lado. Pero podría haber más horas y tocar más ramas como la danza, la fotografía, etc.
19	Más clases de música, donde pudieras despejar un rato de la carga educativa y que sirva para expresar tus emociones, pero que sean clases muy distintas no tan aburridas y magistrales, que sean más creativas.
20	Hubiera diversificado la propuesta de educación artística de manera que la gente pudiera expresar su creatividad y aprender a desarrollarse artísticamente en más ámbitos y que encontrara alguno que le gustara.
21	Que las demás disciplinas hicieran más actividades artísticas para que se valorase más. También en EPV no se limitara al dibujo y se hicieran cosas de modelado.
22	Continuar potenciando el lado creativo y artístico en la Educación Secundaria.
23	Mayor presencia del arte en cualquier forma en la educación. Que la música, el dibujo, las artes plásticas, fotografía...tengan presencia más allá de los cursos de primaria.
24	Curso básico de: -> Cine -> Fotografía -> Cómic (Pero básico: sólo técnica y visión histórica con principales obras).
25	Expresión corporal, arte moderno, fotografía.
26	Libertad de expresión de ideas propuestas de decoración de centros y aulas, organización de exposiciones etc.
27	Baile, expresión corporal.
28	Sobre todo en etapas superiores a primaria, me habría gustado hacer más trabajos «más libre», quiero decir, sin un formato tan cerrado por ejemplo,

29	Acercarla más al alumnado, participando más del arte en lugar de estudiarlo.
30	En general, más respeto y apoyo a la independencia creativa.
31	No sabría cómo hacerlo, porque no se me ocurre nada pero si no me acuerdo nada es porque exploré poco.
32	En la asignatura de música ser más prácticos y no centrarse en la historia de la música más que en la práctica de la misma y manipulación de instrumentos.
33	Por ejemplo, la música es una asignatura a reformar, posteriormente a mi paso por la escuela empecé a estudiar teoría musical y me di cuenta de los años desperdiciados.
34	
35	Hubiese propuesto que se estudiara más tipos de educación artística, arte urbano, cine, etc.
36	
37	Más horas y más valoradas. Expresar nuestros sentimientos a través de pintura. Realizar visitas a museos.
38	Personalmente, me hubiese gustado más la integración de medios digitales en las materias artísticas.
39	Trabajar de forma progresiva todas las disciplinas artísticas.
40	Actividades en el medio natural y en la calle.
41	Me hubiera gustado más horas y más propuestas en otras clases, ya que se pueden trabajar muy bien transversalmente.
42	
43	Pues por ejemplo, relacionar todas las artes visuales en enseñanzas obligatorias como la literatura y la historia.
44	Fundamental la idea de relacionar diferentes disciplinas desde una manera amena.
45	En la disciplina artística de música, me hubiera gustado que se fomentara el empleo de instrumentos más variados.

46	No solo conocer sobre el arte, sino también poder crear. Conocer más de cine o de otras disciplinas más allá de la pintura y la escultura.
47	Más distribución en horas lectivas y más diversidad artística.
48	Profundizar en solfeo/música antigua (la clásica es la que todo el mundo conoce).
49	Vincularlas con otras materias y el estudio sociocultural.
50	Propondría una educación artística más interdisciplinar, que se incluyese en otras áreas.
51	Hacer alguna obra de teatro, ver más películas y analizarlas.
52	Más visitas a museos, proyección de más películas, acudir a obras teatrales con frecuencia, pintar cuadros.
53	Me hubiese gustado tocar algún instrumento más allá de la flauta de pan. También el haber visto algo más de diseño para entender mejor la publicidad. Incluso algo de moda.
54	
55	Fomentar la fotografía, la edición de imágenes, así como la cultura musical.
56	Contenidos actuales. Conocer la realidad artística contemporánea. De nada me sirve conocer la historia de las artes si no aprendo a disfrutar del arte actual. Otras expresiones culturales, danza, cocina, etc.
57	
58	Hubiera propuesto más creatividad a todos los niveles: enseñar a hacer esculturas, a utilizar témperas, acuarelas, programas informáticos para dibujar.
59	En la Universidad se puede acompañar de imágenes ciertas cuestiones, en el caso de la filología hispánica el arte está muy relacionado con la literatura.
60	En el colegio, para asignaturas como Lengua y literatura, haber añadido imágenes para que quedaran más claros los periodos históricos de cada obra.
61	Que no se apoye únicamente en la pintura. Hay muchas formas de educación artística.
62	Fomentarla creatividad y la expresión a través de técnicas pictóricas sencillas en la ESO y Primaria. Ampliar los conocimientos sobre historia del arte en la ESO (incluyendo cine por

	ejemplo).
63	Hubiera fomentado más importancia de la educación artística del alumno, de forma individual.
64	Actividades grupales en relación a las artes plásticas.
65	Tomar medidas de acción como actividades significativas.
66	
67	Sería interesante que, como el arte es multidisciplinar, se emplease como apoyo de las distintas materias.
68	No aislar las actividades artísticas con los contenidos teóricos.
69	
70	Potenciar la relación entre arte (pintura, cine, escultura, novela gráfica) con la literatura.
71	
72	
73	Asignaturas más transversales donde lo audiovisual apoye los conocimientos más teóricos.
74	N/C
75	
76	Visita a museos o exposiciones. Hacer creaciones propias.
77	Más horas de clase. Visita a más museos. Realizar exposiciones con nuestros trabajos. Realizar proyectos interdisciplinares.
78	Mayor variedad de elección a la hora de ejecutar obras artísticas. Enseñar más historia del arte fomentando la curiosidad que lleve al alumno a explorar por su cuenta.
79	Fomento de la importancia del arte como elemento formativo, de cohesión y precursor del cambio social.
80	Por ejemplo, clases de dibujo. Nunca aprendí a dibujar pero si dibujo técnico.

81	Fomentar la expresión y la creatividad, y no sólo introducir las técnicas. Introducción a contenidos transversales de la cultura visual que conocemos y compartimos.
82	Más aplicación de imágenes en otras asignaturas.
83	Variedad de actividades, libertad de elección.
84	
85	Más visitas a exposiciones. Mayor diversidad de actividades (fotografía, cine, etc.)
86	Adquirir ciertas habilidades en el taller.
87	El dibujo (libre) no sólo lineal, la creatividad, el diseño, pero con una mayor carga lectiva.
88	
89	Sobre todo mayor libertad creativa, formar al alumno más variedades artísticas.
90	Que la asignatura sea más independiente, es decir, yo la daba junta a tecnología y aquello acababa siendo un caos.
91	Podría proponer cosas (una educación más amplia, profunda, integradora o participativa): entonces no habría propuesto nada (estaba satisfecho y no le atribuía gran importancia).
92	Algún tipo de actividad que fuera para expresarnos más libres.
93	Historia del Arte más años, para poder profundizar en su extenso currículo.
94	Por ejemplos con más salidas extraescolares o fomentando el debate entre alumnos.
95	Hacer más proyectos artísticos y trabajos en grupo.
96	Más actividades relacionadas con el arte dentro y fuera del aula. Fomentar la creatividad con proyecto de libre elección
97	Más actividades plásticas aparte de dibujo y más actividades musicales.
98	Relacionado con contenido audiovisual.

99	
100	
101	
102	Un enfoque radicalmente diferente, ampliando el espectro de lo que se considera expresión artística/EXPERIMENTAR.
103	Una historia del arte más profunda. Cine. Arte urbano.
104	
105	Que permitiesen que los alumnos pudieran proponer formas alternativas de arte.
106	Haberse preocupado por las inquietudes artísticas de cada alumno y haber animado a hacer actividades relacionadas con esas inquietudes.
107	
108	Dar más libertad para decidir el tipo de trabajo.
109	Promocionar la creatividad artística y aceptar cualquier tipo de expresión aunque no siga las normas.
110	Lo primero que hubiese más libertad a la expresión artística. Hay personas que son incapaces de hacer sonar una flauta pero puede que un tambor u otro instrumento sí. Integrar la expresión artística con otras disciplinas como matemáticas y música, biología, plástica, etc.
111	Alguna realización de videos explicativos de procedimientos de laboratorios (por ejemplo), apoyo visual de las explicaciones, dibujar y esquemas de estructura, etc.
112	Podría mandar como tarea la realización de trabajos creativos como la elaboración de modelos tridimensionales, por ejemplo, de células.
113	Que en otras asignaturas que son «artísticas» se haga actividades que tengan que ver con ello, no siendo un fin en sí misma, sino como herramienta para aprender conceptos nuevos.
114	Actividades menos guiadas hacia la escritura, por ejemplo: en forma de video la entrega de ejercicios. Uso de arte contemporáneo, que a menudo usa o parte de materias que he dado (pej. Hamilton y las estructuras biológicas).

115	Relacionar todas las materias con la creatividad, no solo plástica, fomentar la imaginación, el dibujo, y la cultura artística en general.
116	Creación de videos, o interacción teatral, más música y dibujo, etc.
117	Si, pero no dibujo o música. Me hubiera gustado dar más fotografía, cine o diseño gráfico que me interesan más.
118	Más educación plástica creativa sin tanta pauta.
119	Fomentar la creatividad, libre elección del dibujo y no sólo las actividades obligatorias del profesor.
120	Prácticamente en ningún momento se habla de arte como por ejemplo pintoras o fotógrafos conocidos y sus dones, o que nos hubieran propuesto hacer algo.
121	Actividades de música; conciertos de música clásica, actividades de plástica, pintura por ejemplo.
122	Trabajos en los que se diese pie a un diseño acorde a tus gustos. (un profesor no debe decirles qué formato –tipo de letra, colores- deben utilizar los alumnos.
123	Me hubiera gustado que las actividades de clase implicaran más características artísticas como hacer dibujos, videos, canciones, bailes que pudieran explicarte de otro modo los conocimientos, la escritura no es la única forma de expresarse.
124	Trabajar en clase los distintos estilos artísticos de forma práctica, componiendo pintando, etc.
125	No se me ocurre.
126	Dibujo libre, ayuda para mejorar.
127	Integrar la expresión artística en las demás disciplinas como un recurso más, como un elemento que solo se usa para que «haga bonito».
128	Los trabajos de otras materias siempre eran en folio, nunca se dejaba un formato libre para fomentar la creatividad.
129	Pintar libremente lo que a mí me gustaba.
130	Hacer más creativas las clases, dar más libertad a los alumnos a la hora de hacer sus tareas de modo que fomentaran la creatividad, que los alumnos pudieran proponer sus ideas, realizar actividades más dinámicas y polivalentes.

131	Enseñar que la expresión artística es importante en todas las ramas, para expresarnos y valorarlo.
132	Me habría gustado aprender a pintar y hacer esculturas.
133	No solo centrarse en el dibujo, el arte es más, no sólo la habilidad de dibujar. Quizás por decir algo intentar aprender a esculpir aunque sea con simple plastilina.
134	Talleres de cultura musical (pop, rock, clásica). Visitas a centros culturales
135	
136	Hubiera ampliado el estudio de las artes hasta el final de la etapa escolar (2º de bachillerato), aunque fuera 1h a la semana.
137	Más práctica, más información
138	Fomentar la creatividad de los alumnos y hacer actividades en las que puedan realmente crear.
139	Música, fotografía, uso del arte para aprender otras materias
140	Igual que un alumno de ESO acaba con una idea general y cierto criterio en ciencia, debería ser un en arte.
141	Finalmente he echado en falta la creatividad, el que te requieran desarrollar más contenido audiovisual.
142	Ir a exposiciones.
143	Fomentar la creatividad de diversas formas, fotografía, teatro etc.
144	Creo que la historia de la música es importante, pero creo que se da demasiada música “clásica” sin tener en cuenta la importancia del Rock, el Blues o el Jazz en la música actual.
145	
146	Dibujo, pintura, música.

Tabla 7.30. Distribución de respuestas a la pregunta 21: «¿Qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?».

22. El uso del arte y cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje.

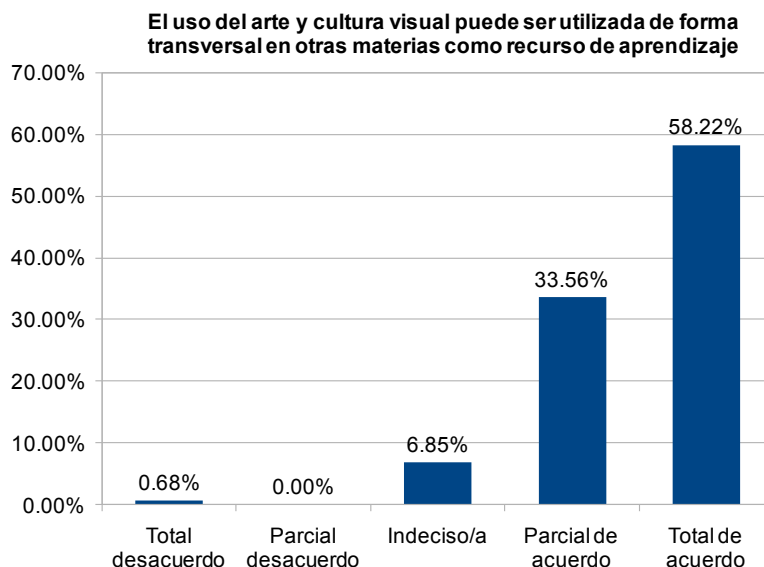


Gráfico 7.63. Distribución de las respuestas a la afirmación número 22: «El uso del arte y cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje».

En líneas generales se percibe un total consenso, pues el total acuerdo con la afirmación (58,22 %) y parcial acuerdo (33,56 %) suman el 91,78 % del total de participantes. El total y parcial desacuerdo es de 0,68 % en total y apenas un 6,85 % de indecisos/as.

Hay por tanto, una percepción general por la cual los participantes consideran que las artes y cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras material como recurso de aprendizaje.

23. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.

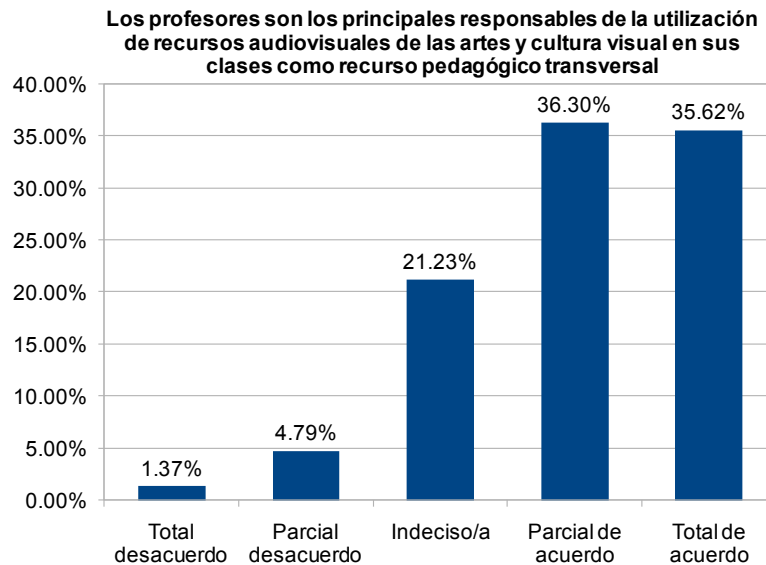


Gráfico 7.64. Distribución de las respuestas a la afirmación numero 23: «Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal».

En el último ítem del cuestionario, se encuentra que aun siendo relevante el número de indecisos/as (21,23 %), el total y parcial acuerdo (70,92 %) suponen un alto número en contraposición al 6,16 % de total o parcial desacuerdo.

Hay una percepción general por la cual se atribuye una responsabilidad principal a los profesores como principales responsables a la hora de incluir y utilizar recursos audiovisuales en las clases.

8. Interpretación de los resultados y conclusiones

En este punto se dispondrá a interpretar los resultados tanto en los cuestionarios a los futuros docentes, como de las entrevistas de los participantes integrantes de la fase de intervención-acción que formaron parte los diferentes talleres o laboratorios realizados por el proyecto Bside.

8.1. Interpretación de los resultados

8.1.1. Cuestionarios a futuros docentes en educación en arte plástica y visual

I. Arte, cultura visual y educación

Existe a la luz de los resultados obtenidos y el posterior análisis del bloque I, un amplio consenso por el cual los participantes perciben las artes y la cultura visual en la educación como un área que poco a poco va reduciendo su presencia en la educación general, albergando muchas dudas sobre si su presencia ha sido muy significativa hasta el momento. Así mismo, existe otro amplio consenso en considerarla importante para el desarrollo de competencias fundamentales a lo largo de las diferentes etapas educativas. El hecho de equipararla al mismo nivel que otras asignaturas de mayor tradición y percibirla no solo como un proceso circunstancial y lúdico es una afirmación muy presente en el porcentaje de respuestas. El valor social de transformación hace afianzar a través de las respuestas de los futuros docentes la conclusión por la cual la educación artística debe considerarse por parte de las altas instituciones responsables de los programas, como un área fundamental en el desarrollo educativo de forma: significativa, transversal, continua y renovada dentro de la educación general.

II. Programa de formación del profesorado y docencia artística

Si se comienza por considerar las respuestas relacionadas con la idea central de la presente investigación —ambientes de aprendizaje colaborativo—, los participantes del máster consideran en un amplio consenso que la ejecución de procesos colaborativos

que pasan por la mayor participación dentro del propio máster por parte de los alumnos en contraposición a una dinámica más unidireccional de transmisión del conocimiento, ayudaría a la mejora del clima, cultura de grupo y procesos físicos y psicosociales que actúan como agentes pedagógicos influyentes. Es definitiva, los participantes y futuros docentes consideran la colaboración un aspecto importante para el desarrollo de una actividad educativa como es el desarrollo del máster.

Cabe reseñar, que no existe un consenso significativo en considerar a los profesores y coordinación del máster como agentes con herramientas suficientes para transmitir procesos integrales y actualizados en su proceso educativo. La amplia diversidad de respuestas abre una vía de investigación, ya que la dispersión de la muestra y la necesidad de un mayor número de alumnos distribuidos por un mayor número de centros podrían proporcionar una conclusión más certera.

Si en los participantes no hay un consenso por el cual afirmen que el máster les proporcione una salida profesional, sí que lo hay en cuanto a que les ayudará a optar a una plaza pública. A la hora de proyectar su futuro profesional, los participantes aportan su visión de: dónde, cómo y de qué manera se ven a sí mismos ejerciendo su labor como futuros docentes en arte plástica y visual. Aunque hay un porcentaje de ellos (19 %) que no contesta a la pregunta de carácter libre, la mayoría reparte su actividad en centros o espacios formales públicos (primaria, secundaria, universidad, ciclos, escuelas de arte, etc.). En las contestaciones se percibe la necesidad de explorar nuevas formas de pedagogía y proporcionar procesos de aprendizaje más inclusivos y comprometidos.

En ninguno de los casos se produce una valoración en la cual se contemple el emprendimiento de generar espacios autogestionados por ellos mismos en colaboración con otros agentes. Este hecho resulta muy significativo, ya que delegan la responsabilidad de iniciar o desarrollar una actividad profesional a agentes o instituciones externas a sí mismos (normalmente públicos), lo que hace que los cambios o nuevas perspectivas idealistas que muestran muchos de ellos (un lugar inclusivo, espacio para proporcionar herramientas a los alumnos, trabajar pedagogías alternativas, etc.) se encuentran condicionadas en un sistema (según su propias valoraciones) acotado por dinámicas que no reúnen las condiciones mínimas para renovar, no solo la inclusión de las artes en el currículo como una materia importante, sino los recursos humanos necesarios para llevar a cabo dichos cambios. Esta dicotomía en cuanto al ideal laboral y la percepción de la realidad sobre cómo llevarlo a cabo muestra un distanciamiento en cuanto a su percepción del lugar donde se ven trabajando y el cómo se quiere o desea trabajar.

III. Experiencia personal en relación a la educación artística y la cultura visual en educación formal

En las cuestiones más cuantitativas, se puede concluir que la memoria actúa como un proceso radial, lo que produce una diversidad de afirmaciones sin consenso en el

recuerdo que les produce en diferentes aspectos relacionados sobre todo a si esta área resultó ser significativa en sus vivencias educativas.

En relación con las cuestiones más cualitativas que se incluyen en el cuestionario, las relacionadas con su experiencia personal vinculada con etapas formativas formales en el área de educación o cultura artística, existe una gran sintonía en cuanto al recuerdo de las actividades que se llevaban a cabo en relación con los alumnos de otros másteres de disciplinas diferentes. Existe un recuerdo de falta de variedad de disciplinas experimentadas (dibujo y música, principalmente). Y aunque la experiencia personal es un sesgo importante, los encuestados recuerdan a través de dos vías: por un lado, la nostalgia de un espacio donde a pesar de una metodología marcada por la poca capacidad de improvisación y libertad creativa, se percibía como un espacio agradable. Por otro lado, desde la frustración o incapacidad de afrontar una asignatura marginal dentro de los diferentes programas y la necesidad de haberla llevado a cabo de otra manera.

Pese a los múltiples matices, que pueden ser consultados en la presente investigación, es significativo en el hecho de que una mayoría amplia (95 %) afirma que le hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales. Este hecho se refuta con un sinnúmero de aportaciones muy diversas sobre lo que hubiera sido un espacio más rico dentro de su historia personal como por ejemplo: más presencia significativa, fomentar la creatividad, más libertad, más transversalidad, más peso en la educación general del arte o prácticas artísticas, diversidad en las prácticas artísticas o capacidad cooperativa por parte de la relación profesor/alumnos entre otros muchos matices.

Esta relación, de más presencia del área, junto con muy diversos cambios en el método de llevarlo a cabo, tiene correlación similar en las contestaciones llevadas a cabo por parte de los alumnos de otras disciplinas de Máster. Un 93 % afirma la necesidad de una mayor presencia significativa de la educación en artes y junto con un cambio de paradigma metodológico muy similar al propuesto por los compañeros que cursan el máster específico de arte plástica y visual.

IV. Experiencia personal en espacios educativos alternativos en las artes y cultura visual

En cuanto a su actividad y experiencia personal, se muestran en su mayoría activos, tanto en la realización de proyectos de creación artística individual o colectivos, como en participar o acudir a actividades relacionadas con el arte. Pero llama a la atención que no sea en un número mayor dada la importante relación que tiene para una buena complementariedad en la formación experiencial. Es decir, se entiende que cuando un alumno se encuentra en un proceso de formación para ejercer como docente en un área concreta, su implicación como agente cultural a nivel individual y colectivo debe ser alta en cuanto a compromiso y posicionamiento. En el caso de las respuestas dadas, encontramos un número significativo de alumnos que participan de dicha actividad,

pero se ha encontrado en las contestaciones un número, no menos significativo, de personas que muestra poca o nula implicación en dichas actividades. Este hecho llama la atención, ya que nos abre una vía de futura investigación en conocer el porqué y conocer realmente los motivos que les hacen afrontar una especialización con la que no tienen un vínculo importante para llevarla a cabo en un futuro.

En relación con las actividades, propuestas alternativas o autogestionadas, existe una cierta unanimidad en afirmar que dichos espacios deben ser incluidos de alguna forma en la educación formal, mostrando una convivencia híbrida. De la misma forma, una mayoría afirma que no participa activamente dentro de contextos autogestionados de creación o formación. Pero sí, por el contrario, lo consideran una posible salida profesional. Esta trilogía de cuestiones se entrelaza en un hecho fundamental: dentro del ámbito formal de educación, se percibe que los procesos alternativos son importantes, muestran nuevas vías de acción y son necesarios tenerse en cuenta, pero participar de ellos resulta más complicado, por el hecho de verlos como lugares más propios de actividades no lucrativas y profesionales, que desde una perspectiva inversa. ¿Por qué los ven en su mayoría como una salida profesional? Se considera que cuando se les pregunta, tanto cómo promover estos espacios, o cómo generar una salida profesional a través de ellos, se percibe una sensación desconocimiento y confusión, en relación con la propia idea y acción de autogestión. Este hecho es fundamental, y se corrobora en que las preguntas relacionadas en el cómo se puede llevar a cabo, o no están contestadas o son contestadas en líneas generales de forma muy liviana y con una sensación de desorientación importante con el concepto general y particular.

Estas conclusiones, son comparativamente significativas con los entrevistados que participaron del proyecto Bside, que pese a haber encontrado en nuestra propuesta un espacio alternativo y de autogestión, en su mayoría mostraban una sensibilidad por dichas formas de acción, lo que hace muy interesante la comparativa de participantes de dichos espacios junto con los alumnos de máster. En cuanto a madurez experiencial y conocimiento amplio de posibilidades de acción artística, los alumnos de máster muestran una menor capacidad de síntesis de conocimiento conceptual de términos y menor amplitud experiencial a la hora de conocer y diferenciar dinámicas alternativas o autogestionadas de otras más asociadas a contextos formales o eventos culturales institucionales. Son conscientes y perciben los contextos, pero a través de su exposición escrita, muestran dificultades para conocer y diferenciar procesos, áreas y espacios de formación o actividad. Lo interesante de este hecho, es que los participantes de las intervenciones del proyecto Bside, en su mayoría, no son pedagogos o futuros docentes, sino que pertenecen a universos muy dispares, pero que muestran un interés alto en dinámicas alternativas y procesos educativos fuera del ámbito formal, y a su vez están comprometidos con actividades relacionadas con arte.

8.1.2. Cuestionarios a futuros docentes en diferentes especialidades educativas

I. Arte, cultura visual y educación

Pese a pertenecer a futuros mundo docente dispares y diferenciados al de los alumnos de máster de artes plásticas y visuales, existe una consonancia y consenso en cuanto a la percepción que tienen en relación con la educación artística. Existe un alto consenso en afirmar la idea de importancia de dicha área, la necesidad de que se programe de forma significativa y la sensación de que cada vez resulta de menor peso actualmente y en el pasado.

II. Experiencia personal en relación con la educación artística y la cultura visual en educación formal

Como hemos indicado anteriormente, se percibe una relación prácticamente idéntica en cuanto que no existe una diferencia perceptiva de los alumnos de máster de educación plástica y visual, de la del resto de asignaturas. Ambos grupos de alumnos han vivido de forma parecida su experiencia autobiográfica en líneas generales, pese a los muchos matices existentes. De igual forma los alumnos de otras especialidades reclaman más peso significativo de la educación artística. Así mismo su experiencia autobiográfica pasaba por un recuerdo agradable pero donde criticaban el método por exigirle más.

En muchos casos, se muestra una presencia importante de la familia o algún profesor que marcó aquel recuerdo positivo. De la misma forma aportan experiencias vinculadas a búsqueda de actividades externa a lo establecido en las diferentes etapas para completar su formación (extraescolares, escuelas privadas, talleres culturales, etc.). Tras esta experiencia, subyace una crítica evidente al método y el peso que debería haber tenido en sus vidas la educación artística. Este hecho lo muestran a través de una petición de mayor fomento de la creatividad a nivel general y procesos más libres de creación y participación en la toma de decisiones por parte de los alumnos. En una amplísima mayoría consideran que era necesario explorar las prácticas artísticas en la educación formal, pero siempre con la redimensión de métodos y formas de hacer como se indicó anteriormente y en el grupo de máster de especialidad en arte plástica y visual.

8.1.3. Entrevistas a los participantes de las intervenciones

I. Artes y cultura visual / Educación / Sociedad

En primer lugar, cabe reseñar que los participantes de los talleres del proyecto Bside afirman con un consenso unánime que la educación en artes y cultura visual resulta fundamental y equiparable a cualquier otra disciplina que se realiza en las etapas educativas, por lo que se afirma que su presencia es escasa, y apuestan por una actividad significativa dentro de los planes de estudios actuales y futuros.

Coinciden en que esta presencia no debe estar expuesta a cualquier precio estandarizado (líneas del mercado y producción cultural impuesta), sino que deben valorar activamente la idea de proporcionar herramientas para generar un proceso de conocimiento experiencial, que proporcione pensamiento crítico y emancipado a nivel personal y colectivo.

Afirman en muchos casos también la idea o función de la educación en artes y cultura visual de ampliar el campo de visión, proporcionar sensibilidad y generar procesos de aprendizaje que conecten con el mundo desde perspectivas enriquecedoras a nivel personal y compartido dentro de nuestra sociedad del conocimiento.

Si se dispone a recordar experiencialmente su relación directa con la educación recibida en sus diferentes etapas educativas regladas, existe un amplio consenso por el cual califican su experiencia como escasa, pobre, pasiva y poco significativa. En sus opiniones, se desplazan en algunos casos a la educación superior especializada en áreas afines a la categoría tratada o a búsquedas personales y vínculos con experiencias vividas en la educación no reglada o intercambios informales de conocimiento, para encontrar una relación positiva entre educación y artes visuales.

Coinciden todos en afirmar que la educación en artes y cultura visual no tiene una presencia significativa y de importancia en la educación formal en las diferentes etapas educativas ajenas a la especialización en educación superior o ciclos formativos. Entre las propuestas que consideran más importantes para generar una mayor presencia, se centran principalmente en: la inclusión significativa de este área de aprendizaje, pero no de cualquier forma, sino a través de una redimensión general de los planes de estudio en cuanto a su metodología principalmente. Este proceso pasa por otros aspectos que se añaden como: personal cualificado con base experiencial de la materia, trabajar de forma transversal con otras asignaturas y que proporcionen espacios de procesos prácticos, divertidos y colaborativos que puedan incluir programas alternativos fuera de la educación formal.

Finalmente en este apartado de categorización se considera que el arte y la cultura visual es una herramienta de transformación social, lo que imbrica directamente con la idea por la cual es importante incluirla en los planes de estudio. De la misma forma, lo que la hace transformadora, según los entrevistados participantes del proyecto Bside, se fundamenta principalmente en que, en tanto emisores y receptores de información artística o visual, pueden generar o proporcionar una capacidad crítica o ser un agente liberador para expresar nuestras emociones u opiniones de la forma más diversa, fomentando valores proactivos basados en la honestidad y el compromiso. Los entrevistados asumen el buen uso del arte y la cultura visual en pos de un beneficio comunitario, de la misma forma que constantemente dejan entrever la utilización de esas buenas formas de acción visual y artísticas para desenmascarar su mala praxis desde diferentes prismas perversos por parte de los medios de comunicación y políticas

de gestión y producción de cultural regida por estándares de consumismo cultural y económico.

II. Ambientes de aprendizaje colaborativo y comunidades de prácticas artístico-pedagógicas

Sin ninguna duda, los participantes de las experiencias del proyecto Bside muestran dentro de esta categoría de preguntas un universo diverso pero con un enfoque y línea común de opinión en relación con los ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidad. Si nos centramos en qué percepción tienen sobre dichos ambientes como proceso de aprendizaje colaborativo, los participantes lo consideran importante y aportan reflexiones que pasan por argumentar que es un espacio donde compartir y colaborar en un proceso de gestión comunitaria por parte de los miembros que forman parte de él. De la misma forma, esta reflexión conecta con la idea de que el ambiente esté construido de forma horizontal y no jerárquica, donde una meta común genere procesos no competitivos entre los participantes.

Hay una unanimidad rotunda en relación con la idea por la cual la colaboración proporciona un buen ambiente de trabajo en la comunidad artística. Así mismo, aportan unas acciones proactivas para llevarlas a cabo merecen la pena reseñarlas: diálogo, debate, búsqueda e intereses comunes, motivación, sentido de equipo, sentido de pertenencia, ratios de participantes adecuados, ambiente de confianza, predisposición, ser activos, estructuras no jerárquicas, democráticas o ambientes empáticos.

Finalmente en este bloque y en relación con la función de los agentes participantes («profesor» y «alumnos») se afirman numerosos aspectos que conducen en líneas generales en una clara disolución de las fronteras entre dichos agentes, donde se promuevan el intercambio de forma horizontal y donde la comunidad poco a poco sea construida como un todo singular donde los participantes se sientan partícipes de ella. En relación al «profesor» existe un claro enfoque por parte de los entrevistados a verlo como un agente muy alejado de la visión tradicional, es decir como fuente unidireccional de conocimiento y mero transmisor pasivo. Según los entrevistados, su papel debe trasladarse a otras muchas funciones y habilidades que pasan por su redimensión en función de cada práctica que se lleve a cabo. Denominaciones como las de: tutor, transmisor, guía, mediador, orientaron, motivador, dinamizador, coordinador o conector han estado presentes a la hora de buscar una nueva definición subyacente. Y donde su función pase por la de potenciar la colaboración a través de la participación, proporcionar herramientas necesarias para la dinámica dispuesta y fomentar el pensamiento crítico a través del respeto a la diversidad e inclusión de posturas.

Si el punto de mira se traslada al «alumno», en este caso su denominación ha pasado a la de participantes. Los entrevistados que a su vez han sido participantes, apuestan por un rol de acción con predisposición a participar activamente de la dinámica, a través de cultivar el pensamiento crítico, el apoyo mutuo en un proyecto común y compartir

libremente herramientas, opiniones, conocimiento, etc. Sin duda, las fronteras en relación con prácticas artísticas colaborativas, las fronteras entre los agentes participantes, experimentan una disolución permeable de roles tradicionales. Este hecho, según con qué dinámica se desarrolle, actúa como una continua redimensión interna donde la gestión de roles se redefine, como lo hacen las propias prácticas llevadas a cabo dentro de cada comunidad.

III. Práctica artística sobre el taller en que participaron

Este punto se focaliza en las opiniones, sensaciones en relación con la experiencia activa de los participantes dentro del proyecto Bside. Aunque formaron parte en dinámicas diversas, se ha considerado verlo como un global y aportar el análisis de las respuestas como un conjunto, destilando y emplazando al lector de la investigación a visitar cada una de las experiencias en el punto correspondiente, donde se podrá contrastar la diversidad que pasa más por la propia metodología y contexto de actuación que como resumen de opiniones que aquí se exponen.

Si atendemos a las razones por las que se acercaron a las diferentes propuestas del proyecto Bside en las que participaron libremente, se pueden indicar las siguientes: el conocimiento de la labor de los orientadores de la propuesta, el interés por el tema tratado, la atracción por la metodología y experiencias propuestas, y finalmente el interés por la herramienta o medio a utilizar (artes visuales, publicación, exposición, etc.).

La valoración general es muy positiva en líneas generales por parte de los todos los participantes. A su vez cada uno aporta matizaciones dentro de esa opinión con calificativos como: intensa, dinámica, colaboradora, participativa, única, enriquecedora, abierta, gratificante, transformadora, vivencial, etc. Existen algunos aportes que muestran la posibilidad en algunas ocasiones de que hubiera sido más extensa en el tiempo y cierta presión en ocasiones por materializar los artefactos finales. Aspectos que sin duda se escapan a la propuesta y se acercan más a las limitaciones propias de la autogestión a nivel material, temporal y económica para su sostenibilidad. La línea positiva unánime está íntimamente relacionada a la valoración que realizan en la relación entre los orientadores o iniciadores de la propuesta (Carlos Albalá e Ignasi López - proyecto Bside) y los participantes que forman parte de ella. Según estos, fue sintetizando dentro de la diversidad de calificativos como: horizontal, abierta, colaboradora y flexible. Existe un consenso en valorarla satisfactoria por carácter cercano, fluido y de sentido práctico compartido.

Todos afirmaron que la colaboración tuvo una importancia significativa en las propuesta y que algunos de los aspectos que recuerdan que fomentaron el aprendizaje colaborativo fueron: generar una meta común, la metodología grupal en sus diferentes formatos, la relación horizontal y participativa de los orientadores, la predisposición y espacio para el diálogo y la relación entre participantes durante y en espacios informales del taller.

De estos aspectos se destila la importancia de la conexión vivencial dentro de las dinámicas y la posibilidad de percibirla como flexible y redimensionable en cada momento necesario de su desarrollo.

8.2. Conclusiones

Si revisitamos las citas que acompañan la introducción de la presente investigación: enseñar es imposible y el aprendizaje no se puede diseñar, y recuperamos su mensaje, se percibiría aparentemente un mapa de cierta imposibilidad de innovación y desarrollo de acciones renovadoras en los procesos pedagógicos que forman parte de la presente investigación. Pero es dentro de estos mismos mensajes de Elizabeth Ellsworth y Etienne Wenger, en los que subyacen preguntas que nos abren un territorio de acción tan amplio, positivo y con capacidad de redimensión, que lo que resulta inviable es sostener ciertas prácticas a la propia premisa por la cual los procesos de enseñanza y aprendizaje son solo asumibles dentro de un diseño estandarizado de procesos burocratizados, fórmulas herméticas y dinámicas tan alejadas del contexto donde se llevan a cabo como de los universos personales y comunitarios que los componen.

Así pues, el contexto donde se sitúa la presente investigación: ambientes artístico-pedagógicos autogestionados, pretende dinamizar otros matices donde se descubren recovecos y los márgenes que nos rodean. Desde un proceso de aprendizaje, donde la formación es transformación y la colaboración es una acción flexible de participación, donde una comunidad de personas genera procesos relacionales más horizontales de intercambio de conocimiento y creación colectiva crítica y reflexiva.

El educando como participante, el docente como orientador-participante, la disolución de fronteras dentro de estos procesos, obligan a entender los roles como funciones redimensionables y adaptables. Donde la práctica del profesor pase a una posición más dinámica y dinamizadora, alejada de la simple aplicación burocrática de fórmulas prediseñadas, sin tener en cuenta la idiosincrasia contextual y procesual de la comunidad con la que comparte experiencias en un espacio-tiempo concreto. Y donde el educando, como agente participante se aleje de la actitud estática, se acerque a acciones colaboradoras de aprendizaje y vivencias en redes sostenibles de creación y pensamiento autónomo. Ambos actúan como uno, negociando roles, gestionando dinámicas en pos de procesos emancipatorios e instigadores de cambios personales y conjuntos a nivel cognitivo y ambiental.

La educación artística en contextos autogestionados de creación colectiva es un proceso de innovación educativa y cultural que se justifica en la necesidad personal y social que se ha detectado, tanto en investigaciones previas en relación con su evolución en procesos formales de educación, como en la construcción evolutiva de redes naturales de desarrollo colaborativo, que reivindican cambios en las lógicas de poder vertical y

unidireccional del sistema de gestión sociocultural, económico y educativo. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales y psicosociales relacionadas con la colaboración y el aprendizaje que contribuyan al desarrollo de ambientes emancipadores y autónomos a nivel personal y comunitario, extrapolables a contextos fuera del ámbito artístico. La educación artística es entendida como un ámbito de investigación-acción-transformación en diferentes niveles heterogéneos de activismo, entendido este como la idea por la cual si haces algo, puedes producir pequeños cambios en la comunidad trasladable a lo global.

Si focalizamos en las diferentes experiencias propuestas desde el proyecto Bside, caso de estudio de la presente investigación, hay que señalar que para llevarlas a cabo hay en primer lugar que diseñar programas y metodologías fundamentadas en un marco teórico-experiencial de acción pedagógica, contar con la ayuda de los agentes colaboradores a tal efecto, proporcionar un amplio abanico de recursos adaptables a la filosofía redimensionable de la propuesta y disponer de un alto grado de implicación por parte de los participantes.

Las experiencias artístico-pedagógicas en relación con procesos colaborativos de intercambio de conocimiento y creación requieren, para propiciar metas comunes y participación por parte de los agentes implicados en su desarrollo, que se trabaje activamente el ambiente del grupo o comunidad, así como las relaciones entre los dinamizadores de la propuesta con los propios participantes y coorganizadores. Este aspecto pasa por un conjunto de dinámicas y habilidades entrelazadas, que propicien en primer un lugar una sensación de pertenencia a nivel espacial y psicosocial. Esta propiciará dinámicas participativas de coaprendizaje y apoyo mutuo, desembocando en microacciones de transformación tanto dentro como fuera de la comunidad donde se está produciendo la actividad.

En las dinámicas favorecedoras de ambientes propicios para la colaboración se deben tener en cuenta los factores personales de cada participante, contextos físicos donde se van a producir los espacios relacionales de creación, espacios temporales adaptados a la propuesta, diversidad de herramientas de activismo creativo y metas comunes que dejan espacio a las características personales particulares.

Tras las realización de las diferentes experiencias llevadas a cabo en el proyecto Bside, y aun siendo cada una de ellas diferentes en su proceso y contextos por naturaleza del propio proyecto, pese a estar sujetas a una génesis común en cuanto a parámetros metodológicos y procesuales, los participantes asumieron un alto grado de satisfacción. De la misma manera era unánime el asumir a través de la experiencia vivida que la colaboración es un modo de acción indispensable para propiciar ambientes sostenibles y horizontales en el desarrollo y metas comunes de creación colectiva. Así mismo, aspectos asociados a dichos procesos colaborativos como: un espacio abierto constante al diálogo, el sentido de pertenencia grupal, espacios abiertos a propuestas, la disolución

de la competitividad o el carácter democrático, eran pilares fundamentales para generar dinámicas coherentes con las propuestas dadas en cada momento.

Es percibido que el desarrollo de ciertas habilidades personales contribuían a buen equilibrio de la diversidad que existía que en cada experiencia. En primer lugar, el asumir cada participante que el desarrollo de su capacidad relacional era directamente proporcional a la mejora de los procesos dialógicos y de toma de decisiones. De la misma forma, debido a la temporalidad, contratiempos y otros aspectos que pudieran modificar el devenir de la dinámica, ser capaz de adaptarse al cambio favorecía la gestión plural de los propios cambios por parte de todos los agentes (incluidos dinamizadores y coorganizadores). Y finalmente, que la propia actividad propuesta no permaneciese fijada en meros intercambios más o menos productivos de pensamiento y conocimiento, sino que pudieran tomar forma y ser capaces de gestionar la idea de ponerlos en circulación. En definitiva hacer algo con ellos acorde a la filosofía y consenso en comunidad. Su aplicación, más allá de los procesos como parte principal, es necesario que adquiriera en su materialización como meta final un valor simbólico y de transmisión de una experiencia, una forma de hacer que fuera compartida con quien quiera acercarse a ella.

Muy en relación con el ambiente de aprendizaje colaborativo, se encuentra la presencia de una opinión generalizada por la cual la idea de profesor entendida como agente que ejecuta los programas y transmite unidireccionalmente el conocimiento fue rechazada como actitud dentro de una experiencia colaborativa. Se considera, por las múltiples conversaciones y opiniones al respecto, que este hecho subyace como debate extrapolable a la educación en general por parte de los participantes en su mayoría. Estos conciben su función con dinámicas más propias de un guía, dinamizador u orientador. Se desprende por tanto que una actitud horizontal actúa directamente en beneficio de un proceso colaborativo acorde con las dinámicas propuestas, y esto enlaza directamente en la construcción de un ambiente en sintonía con dicha colaboración. De la misma forma, en esta forma de proceder, los participantes deben asumir un rol más activo, por el cual el engranaje de la experiencia asumirá mayor probabilidad de capacidades capacidades relacionales inclusivas e integradoras que faciliten el desarrollo de proyectos constructivos.

Un ambiente de aprendizaje colaborativo no puede sustentarse únicamente en parámetros relacionales enfocados al buen clima grupal. Aparte de todos los aspectos indicados anteriormente, estos deben ser precedidos por un proceso de construcción de contenidos y dinámicas base, para un posterior desarrollo sujeto a posibles redimensiones. Es por tanto atender a una serie de aspectos como la conceptualización y conexión que albergará: las temáticas a tratar, material y recursos compartidos proporcionados, herramientas creativas y sus usos, y cómo todo esto va a ser interconectado de forma transversal con diferentes disciplinas y experiencias. De la misma forma, las posibles propuestas de dinámicas son diseñadas previamente con la posibilidad de ser mutadas en función de las necesidades, pero estas focalizan su

premisa en un aspecto experiencial de las mismas, donde todos los participantes aprenden a aprender de ellos mismos y los demás. Finalmente, la propuesta de forma previa debe estar diseñada con la idea de compartir una meta común, que no un objetivo. Esta meta es propuesta y el proceso de creación marcará a través del consenso y el diálogo las posibilidades reales y adaptadas de materialización. Aplicar la meta común resulta un acto fundamental, que ayuda a autogestionar y coordinar los tiempos y espacios de forma grupal y autónoma. Poner en circulación un proceso es estimular la idea de haber hecho algo como forma de transformación personal y social.

Se ha experimentado durante todo el desarrollo del proyecto Bside un proceso que va más allá de las metas, una sensación de que la construcción y el aprendizaje por colaboración ha generado, tanto en los iniciadores de las propuestas como en los participantes, unas herramientas de desarrollo que se extrapolan de la mera construcción de espacios de creación colectiva para su circulación cultural posterior. Se ha experimentado, que existe un espacio que se transforma en lugar a través de la relación del arte y la vida, cristalizada en dinámicas integradoras de exploración, diálogo y autonomía compartida. Más allá de la publicación o instalación expositiva, las metas se relevan como caminos que confluyen en una dimensión social de procesos de participación y compromiso, pertenencia y posicionamiento, en definitiva, una experiencia integradora y participativa que proporcione herramientas compartidas que establezcan mecanismos sostenibles de transformación e inclusión a través de prácticas artísticas de ambiente colaborativo.

9. Futuras líneas de investigación y acciones futuras

Una de las futuras líneas de investigación que ya está muy activa a través de numerosos artículos y proyectos de diferente índole es la creación y el análisis de ambientes de aprendizaje colaborativo de forma *on-line* o con un carácter híbrido. El mundo virtual está cada vez más presente, y la idea de comunidad en su propio contexto alberga actualmente una relación muy estrecha con las redes sociales y contextos *on-line* de aprendizaje o intercambio de información. Este hecho, desde la presente investigación, se considera como una corriente o nueva vía de investigación como proceso complementario de comunicación y diálogo *on-line*, que ayude tanto de forma híbrida a espacios físicos de encuentro, como reto único para la creación de comunidades artístico-pedagógicas. Aunque en algunos de los talleres este hecho ha sido experimentado en relación con la comunicación previa, posterior o incluso como medio de procesos continuados complementario, sí se considera que un detenimiento mayor y una investigación paralela a tal respecto con las conclusiones de la presente investigación sería un área relevante y susceptible como futura línea de investigación.

En futuras investigaciones, de la misma forma, se puede analizar, mediante el desarrollo de nuevos cuestionarios, la correlación entre estudiantes de máster para ser futuros docentes por especialidades, analizando de esta manera las similitudes o diferencias significativas por área de especialización y por universidades. De la misma forma, elaborar cuestionarios adaptados a los profesores de máster en las diferentes áreas y especialmente de artes plásticas y visuales, sería una buena toma de medida investigativa, en correlación con la percepción que tienen sus alumnos, ajustando tiempos de ejecución más concretos y relación de preguntas que sintonicen ambas posturas para poder arrojar luz en las posibles mejor formativas de presente y futuro de dichos programas formativos.

Otra área de exploración sería la experimentación con grupos de discusión con los futuros docentes en artes plásticas y visuales donde se pudieran ampliar los matices y debate compartido que proporcionase aspectos complementarios a los cuestionarios. Grabaciones visuales, sonoras, dinámicas de grupos, etc., son líneas a integrar dentro de un proceso de conocimiento sobre la posición de un grupo educativo que se forma dentro de un contexto concreto para el desarrollo de una labor muy concreta dentro de

las artes. Así mismo, dichos grupos, posteriormente pueden ser completados por otros formados por agentes participantes en diferentes contextos (profesores de diferentes etapas en activo, padres y madres, alumnos de diferentes etapas educativas, etc.). Dentro de esta vía se abren dos posibilidades: una línea basada en generar los grupos de discusión de forma física o investigar dichos grupo en contextos *online* de discusión. Ambas vías pueden ser posteriormente correlacionadas para conocer qué diferencias proporciona cada una de ellas y qué niveles de funcionalidad pueden constituir.

Finalmente, uno de los retos o líneas de investigación más sugerentes sería la inclusión de programas autogestionados en su posicionamiento originales e integrarlos dentro o de forma paralela de espacios formales de educación superior. Experimentar dentro de un grado o máster la experiencia de generar procesos provenientes en formas, método y materialización de contextos alternativos, donde su filosofía de autogestión fuera respetada en esencia con el consenso de los agentes que lo pudieran integrar dentro de sus programas formales de educación. Y analizar desde dentro las diferencias existentes en relación a su diseño, ejecución, gestión, proceso y materialización. Una de las finalidades de la presente investigación es corroborar que diferentes programas que se mueven en contextos fuera de la educación formal pueden tomar presencia dentro de las diferentes etapas educativas formales, y esto solo es posible con la posibilidad de investigar experiencialmente la inclusión de dichos programas o métodos.

10. Evaluación del proceso investigador y limitaciones de la investigación

La evaluación del proceso investigador se ha realizado a través de un análisis interno, a través de la consideración de sus fortalezas y debilidades. Y de un análisis externo que son sus oportunidades y amenazas.

- Fortalezas:

El carácter flexible de las metodologías y el diseño de las diferentes intervenciones ha permitido a la investigación gestionar un proceso rico en matices que pudieran ser evolucionados y modificados en un continuo análisis y redimensión posterior. Este hecho ha favorecido el nivel de procesos y la inclusión de numerosos niveles de análisis a través de las acciones de los participantes de cada propuesta y la posterior configuración de herramientas cualitativas de análisis a través de las entrevistas.

Por lo tanto la metodología cualitativa llevada a cabo en la fase de intervención-acción mediante la propia ejecución de talleres experienciales y en contextos naturales y su posterior complemento mediante la entrevista han hecho pertinente dicho método.

El trabajo de observación y participación horizontal por parte de los orientadores y participantes de las acciones ha propiciado un alto valor de inclusión para el análisis más rico posible. El entrar a formar parte de forma directa en todos los procesos, y no incluirse en ello como un elemento ajeno de carácter investigativo ha generado un nivel de profundización y análisis que solo era posible desde el posicionamiento metodológico y propuestas llevadas a cabo en el proyecto Bside en primer término y su posterior análisis complementario a través de cuestionarios y entrevistas.

La posibilidad de acceso a un grupo como son alumnos de máster para ser futuros docentes en diferentes áreas ha justificado y completando el método cuantitativo llevado a cabo, produciendo un nivel de consonancia alto con lo experimentado en el grupo central de análisis de la investigación: participantes de los talleres del proyecto Bside. Esta dinámica ha proporcionado herramientas para la comparación en opinión y sensaciones en dos contextos muy diferenciados, lo que aumenta la variedad de procesos que puedan enriquecer el análisis final y abrir nuevas líneas de investigación y acción futuras.

- Debilidades:

Se debe señalar que la investigación presenta una serie de limitaciones, que se relacionan sobre todo con los recursos disponibles. El tiempo limitado y el contar con una sola persona para realizar la investigación y los recursos económicos (ausencia de becas o apoyo institucional real) para focalizar las energías en un proceso de investigación son limitaciones muy importantes. De la misma forma cabe reseñar, la dificultad a nivel colaborativo por parte de los agentes que forman parte de la institución educativa universitaria en cuanto a comunicación y capacidad de ayuda en la fase exploratoria II, donde se necesita un acceso sostenible a los alumnos que cursaban máster. Este hecho resultó ser muy complicado y sin fácil accesibilidad: ausencia de respuesta a los mails y llamadas en las correspondientes espacios de trabajo o negativas a pasar los cuestionarios por falta de tiempo o no querer ocupar horarios de clases fueron los aspectos más repetidos.

La investigación no es sino una aproximación a una realidad concreta y diversa en cada experiencia, en cuanto a tiempos y espacios, que no puede generalizarse al resto de comunidades educativas o que está presente en diferentes etapas, contextos y posicionamientos iniciales. El alcance de los hallazgos y su contribución en la mejora de la calidad educativa en relación con el área propia de la investigación, son limitados a este contexto, pero no deja de ser necesaria su aportación en la visibilidad de la educación artística como proceso pedagógico importante en contextos autogestionados de comunidades temporales creación colectiva con posibilidad de adaptabilidad a otros procesos educativos.

A nivel externo, se considera que las amenazas son a la vez oportunidades. Sí se considera que la educación artística presente en la presente investigación es percibida y sustancialmente apartada de los programas. Sin duda, este hecho supone una falta de capacidad para generar programas sostenibles donde poder investigar. Este hecho se ha convertido en oportunidad, puesto que el asumir las dificultades esgrimidas en las debilidades a nivel de recursos, ha afianzado un carácter autogestionado que proporcionó las oportunidades necesarias para llevar a cabo la presente investigación en el contexto dado. Esta oportunidad no anula la propia amenaza, sino que afianza la necesidad e importancia por la cual a nivel contextual se abran vías y oportunidades en las cuales investigar desde la libertad y la garantía de recursos óptimos para llevarlas a cabo. En la presente investigación las debilidades y amenazas, solo ha podido salvarse por la perseverancia titánica y el compromiso de agentes y participantes que se han dejado la piel en esta aventura, los cuales han sido verdaderos protagonistas de las mismas, generando oportunidades en un terreno abonado para no haberlas y mostrar tanta generosidad como ganas de empujar hacia delante en un proceso investigativo fundamentado en primer en conceptos como la honestidad y la sostenibilidad.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

AA. VV. (2000). *Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamentales*. Barcelona: Ed. UPC.

Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.

Agra, M. J. (2003). La formación artística y sus lugares. EARI [en línea], nº 1. Recuperado de: <<http://www.revistaeari.org/index.php/eari/issue/archive>>.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: EUB/Octaedro.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: EUB/Octaedro.

Alonso García, F. R. (2006). Contextos arquitectónicos del medio ambiente: De la arquitectura escolar a la del conocimiento. *Observatorio medioambiental*, 9, 267-296.

Altman, I. y Low, S. M. (1992). *Place attachment. A conceptual inquiry*. Nueva York: Plenum press.

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigmas socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizada en Doctorado de de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Educación*, 9 (2), 187-202.

Alvarez, M. (2010). El futuro urbano. En J. L. de Vicente y F. Girardin. *Habitar. Redibujar el entramado urbano* (pp. 6-7). Gijón: LABoral. Centro de arte y creación industrial.

Alvira, Francisco (1979). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: CIS

Ardèvol, E.; Martí, J. y Mayans J. (2002). Cibercultura/cibercultures: La cultura d'Internet o l'anàlisi cultural dels usos socials d'Internet. Recuperado de: <http://cv.uoc.edu/~grc0_000199_web/pagina_personal/ardevol.pdf>.

Ardèvol, E.; Bertran, M.; Callen, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada. Observación participante y la entrevista semi estructurada en línea. *Athenea digital*, 3, 72-92.

Arriazu Muñoz, R. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social on-line a través del foro de discusión. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), art. 37. Recuperado de: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/275/606>>.

Arteaga, F. (2006). Aprendizaje colaborativo. Un reto para la educación contemporánea. Recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajos34/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml>

Aulabierta (s.f). ¿Qué es Aulabierta? Recuperado de: <<http://aulabierta.info/>>.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.

Atributos urbanos: Postmetrópolis. (2006), [en línea]. Sevilla: Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. Recuperado de: <<http://www.atributosurbanos.es/terminos/postmetropolis/>>. [2014, 21 de abril].

Atributos urbanos: Heterotopía. (2006), [en línea]. Sevilla: Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. Recuperado de: <<http://www.atributosurbanos.es/terminos/heterotopia/>>. [2014, 29 de abril].

B

Bachelar, H. (2013). *La poética del espacio*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de la universidad. Valencia: Universitat de València.

Balestrini, M. (2010). El transpaso de la tiza al celular: celumetrajés en el proyecto facebook para pensar con imágenes y narrativas transmedia. En A. Piscitelli, I. Adaime y I. Binder (eds.). *El proyecto facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos y sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 38-35-46). Barcelona: Fundación Telefónica.

Bjornavold, J. (2000). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. *Vocational Training European Journal*, 22, 24-32.

Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa IAP: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 1/2 (7/8), 59-77.

Balesteros, M. (2011). Prólogo. En M. Balesteros y S. Gonçalves. *Samizdat* (pp. 5-11).

Lisboa: self-publishing.

Barkley, E. F. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata.

Baudrillard, J. (2002). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Blanco, P. (2005). Prácticas artísticas colaborativas en la España de los años noventa. En J. Carrillo, I. Estella y L. García. *Desacuerdos 2. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español* (pp. 188-205). Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

Beltrán, L.; López, Z. y Rodrigo, J. (2003). Departamentos didácticos de centros de arte: educación artística en ámbitos alternativos. EARI [en línea], nº 1. Recuperado de: <<http://www.revistaeari.org/index.php/eari/issue/archive>>.

Betancourt, J. (2007). *Educar para transformar*. Recuperado de: <<http://www.neuronilla.com/documentate/articulos/19-creatividad-educacion-e-infancia/419-educar-para-transformar-julian-betancourt>>.

Bonnet, S. y Dâmaso, M. (2010). Parallel School Berlin. Recuperado de: <<http://sa-m-ael.com/index.php?/publications/Parallel-school-Berlin/>>.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo (ed.).

Bruner, J. S. (1990). Actos del significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Bukovsky, V. (s.f.). *The Samizdat. Bringing down the soviet union through information dissemination*. Recuperado de: <http://redactednews.blogspot.com.es/2011/01/without-internet-egyptians-find-new.html>

Brand, J. (Creador) y Falsey, J. (Creador). (1990). Quemando la casa [episodio de serie de televisión]. *Doctor en Alaska*. EE. UU.: CBS. Universal Pictures.

Brown, L. y Lara, V. (2011). *Profesional Development Module on Collaborative Learning*, [en línea]. Texas: El Paso Community College. Recuperado de: <http://www.texascollaborative.org/Collaborative_Learning_Module.htm>. [Consulta: 6 de febrero de 2014].

Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (1), 12-18.

Bruner, J. S. (1990). *Actos del significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruno, G. (1987). Ramble city: postmodernism and Blade Runner. *October*, 41.

Burgos, F. (2001). Revolución en la aulas. La arquitectura escolar de la modernidad en Europa. *Arquitectura viva*, 78, 17-31.

Buttimer, A. y Seamon, D. (1980). *The human experience of space and place*. Londres: Croom Helm.

C

Cabrol, M. y Székely, M. (2012). Introducción: ¿Cómo lograr una educación para la transformación?. En M. Cabrol y M. Székely. *Educación para la transformación* (pp. v-xxvii). Banco Interamericano de Desarrollo.

Camus, P. (2009, 7 de enero). Postmodernidad de David Lyon (Resumen) [Mensaje de Blog]. Recuperado de:

<<http://www.pablocamus.com/2009/01/postmodernidad-de-david-lyon-resumen.html>>.

Canter, D. (1991). Understanding, assessing and acting in places: Is an integrative framework possible? En T. Garling y G. Evans (eds.). *Environmental Cognition and Action: An Integrated Approach*. Nueva York: Oxford University Press.

Careri, F. (2009). *Walkspaces. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.

Carr, W. y Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, (vol. I: La sociedad red).

Cenich, G. y Santos, G. (2006). Aprendizaje colaborativo online: indagación de las estrategias de funcionamiento. *TE & ET. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 1, 1-8.

Centro de cultura contemporánea de Barcelona (2009). *Quinquis de los 80. Cine, prensa y calle*. Barcelona: CCCB.

Chambers, I. (1990). *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*. Londres y Nueva York: Routledge.

Chow, K. y Healy, M. (2008). Place attachment and place identity: first-year undergraduates making the transition from home to university. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 362-372.

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Collados, A. (2012). *Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. El caso aula abierta en la Universidad de Granada*. Tesis de doctorado. Universidad de Bellas Artes. Granada.

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.

Conner, M. L. (2009). *Informal Learning*. Recuperado de:

<<http://marciaconner.com/resources/informal-learning/#research>>.

CREA. (2011). Proyecto INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education. Recuperado de: <<http://creaub.info/included/>>.

Cross, K. (1998). Why Learning Communities? Why Now? *About Campus*, 3 (3), 4-10.

Cross, J. (2003). Informal learning - the other 80%. Recuperado de: <<http://www.internetttime.com/Learning/the%20other%2080%25.htm>>.

Cuesta, A. (2009). Els quinquis del barri. En CCCB, *Quinquis de los 80. Cine, prensa y calle* (pp. 14-47). Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Curasi, C. F. (2001). A critical exploration of face-to-face interviewing vs. computer-mediated interviewing. *International Journal of Market Research*, 43 (4), 361–375.

CEDEFOP (2008). Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Bélgica: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf>.

Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

D

Daele, A. y Brassard, C. (2003, junio). Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur: objectifs et conditions de développement. Congreso *Le communautés virtuelles d'apprentissage*. 2e colloque de GUÉRET.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Deparment 21 (2010). Londres: RCA Learning and Teaching Committee.

DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek (California): AltaMira Press.

Dewey, J. (2006). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Morata.

Dikovitskaya, M. (2005). *Visual culture. The study of the visual after the cultural turn*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Divitini, M., Ley, T., Lindstaedt, S., Pammer, V., Prilla, M. y Paphos, C. (2013). ECTEL meets ECSCW 2013: Workshop on Collaborative Technologies for Working and Learning.

Doctor en Alaska. (2014, 18 de febrero). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Doctor_en_Alaska>. [Consulta: 27 de

agosto de 2014 a las 17:50].

Dodge, L. y Kendall, M. (2004). Learning communities. *College teaching*, 52 (4), 150-155.

Dommeyer, C. J. y Moriarty, E. (2000). Comparing two forms of an e-mail survey: Embedded vs. attached. *International Journal of Market Research*, 42 (1), 39-50.

Dorn, C. M. (2005). The end of ART in education. *Art Education*, 58 (6), 47-51.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios de pedagogía*, 29, 97-113.

Duncum, P. (2010). 7 SEVEN PRINCIPLES for visual culture education. *Art Education*, 63 (1), pp. 6-10.

Duncum, P. (2009). Visual Culture in Art Education, Circa 2009. *Visual Arts Research*, 35 (1), pp. 64-75.

E

Efland, A. (2004). *Educación artística y cognición: integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, E. W. (1970). Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum. *American Educational Research Monograph on Curriculum*, 1-18.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54 (5), 6-10.

Eisenhauer, J. F. (2006). Beyond bombardment: Subjectivity, visual culture, and art education. *Studies in Art Education*, 47 (2), 155-169.

Elliot, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10, 45-68.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Espada, C. (2012, 23 de junio). ¿Blade Runner? Epigono de la condición posmoderna [Mención de blog]. Recuperado de:
<<http://masculinidades.wordpress.com/2012/06/23/blade-runner-epigono-de-la-condicion-posmoderna/>>.

F

Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Tesis doctoral. Linköping University Educational Sciences. Linköping.

Felcey, H., Kettle, A. y Ravetz, A. (2013). Institucional collaboration. Introduction. En

A. Ravetz, A. Kettle y H. Felcey, *Collaboration though craft*, (pp. 127-129). Londres: Bloomsbury

Fielding, M. (2004). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 123-141.

Fisher, K. (2006). The new learning enviroment: hibryd designs for hybrid learning, public #2. *Education Futures Launches*, 2, 14-21.

Fleck, J. (2012). Blended learning and learning communities: Opportunities and challenges. *The Journal of Management Development*, 31(4), 398-411.

Francis, C., Morse, S., Lieblein, G. y Breland, T. A. (2011). Building a social learning community. *NACTA Journal*, 55 (3), 100-101.

Freire, J. (2011). ¿Reconstruir Europa desde las periferias? Una nueva ciudadanía agita las viejas estructuras de Europa. En R. de Miguel y L. Sandoval, *Montaña Isla Glaciar* (pp. 131-140). Madrid: Broken Dimache Press.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freedmand, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Fried, M. (2008). *El punctum de Roland Barthes*. Murcia: CENDEAC.

Foucault, M. (1986). Of other spaces, *Diacritics*, 16, p. 22-27.

G

Garoian, C. R. y Gaudelius, Y. M. (2004). The spectacle of visual culture. *Studies in Art Education*, 45 (4), 298-312.

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes, Campinas*, 25, 137-163.

Génuite, J. L. (s.f). Quelques pistes pour aller plus loin. Recuperado de:
<<http://www.passeursdimages.fr/IMG/pdf/En-rachachant.pdf>>.

Ghsio, A. (1997). Investigación dialógica. Resistencia al pensamiento único. Recuperado de:
<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/INVESTIGACION_DIAL_GICA_recurso_propio_unidad_3.892.doc>.

Giddens, A. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity.

Giroux, H. y McLaren, P. (1987). Teacher education as a counterpublic sphere. En Thomas S. Popkewitz (ed.), *Critical studies in teacher education* (pp. 266-297). Londres: The Palmer Press.

Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos, *Docencia*, 15,

60-66.

Gonçalves, S. (2011). Competição ou cooperação: das publicações como espécies em evolução, entre idealismo e ideologia. En M. Balesteros y S. Gonçalves, *Samizdat* (pp. 20-31). Lisboa: self-publishing.

Gonçalves, S. y Balesteros, M. (2011). Sala Polivalente. Recuperado de: <<http://www.letra.com.pt/>>

Graham, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Graham, C. y Misanchuk, M. (2004). Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments. En T. Roberts, *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 181-202). Hershey (Pensilvania): Idea Group Publishing.

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia mexicana.

Green, C. (2002). La tercera mano. Colaboración y arte contemporáneo. *Exit: imagen y cultura*, 7, 96.

Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia*, 16, Recuperado de:

<<http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>>.

Gross, M. (2011). The hybrid learning community. *Internet@Schools*, 18 (2), 9-10.

Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 57(1), 6-14.

Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?: pour une pédagogie de la pédagogie*. París: Payot.

H

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. (2001). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.

Harrison, S. y Dourish, P. (1996). Re-place-ing space: the roles of place and space in collaborative systems. En *Proceedings of the 1996 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. (pp. 67-76). Boston (Massachusetts).

Helguera, P. (2011). Pedagogía para la práctica social. Notas de materiales y técnicas para el arte social. *Errata#*, 4, 64-83.

Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. Londres: Sage.

Hargreaves, A. (2001). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos*,

cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (1999). Educação en cultura visual: un espaço para os projetos de trabalho. Alegre-Brasil: Artes Médicas.

Hernández, F. (2009). ¿De qué hablan los artistas cuando hace proyecto pedagógico-artísticos? En ACVIC. Centre d'Arts Contemporànies, *Acciones reversibles. Art, educación y territorio* (pp. 299-309. Vic: ACVIC.

Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación en las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

De la Herran, A. (2013). Enfoque radical e inclusión de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 12 (2), 163-264.

Howard, R. M. (2001). Collaborative pedagogy. *A guide to composition pedagogies*, 54-70.

Hummon, D. M. (1992). Community attachment: local sentiment and sense of place. En L. Altman, y S. M. Low (eds.), *Place attachment* (pp. 253-278). New York: Plenum.

Husserl, E. (1954). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy* (1970). Evanston (Illinois): Northwestern University Press.

I

Infed. (2010). What is non-formal education. En *Infed: the informal education home page and encyclopaedia of informal education*. Londres: YMCA George Williams College. Recuperado de: <http://www.infed.org/about_us.htm>.

Ingram , A. y Hathorn L. (2004). Methods for Analyzing Collaboration in Online Communications. En T. Roberts, *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 215-241). USA: Idea Group Inc.

Instituto nacional de estadística (2014, 15 de abril). [Base de datos]. Recuperado de: <http://www.ine.es/inebmenu/mnu_padron.htm>.

Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning*, 15 (4), 167-179.

Illeris, K. (2004). A modern for learning in the working life. *Journal of workplace learning*, 16 (7/8), 431-441.

Illeris, K. (2007). What do we actually mean by experiential learning? *Human Resource Development Review*, 6 (1), 84-95.

Illich, I. (1978). *The right to useful unemployment and its professional enemies*. Don Mills, Burns y MacEachern.

Inojosa, H. T. (2013). *Investigar para subvertir. Fundamentos de la investigación-acción transformadora*. Venezuela: Fondo Editorial de la Asamblea nacional William Lara.

Ivern, J. (2010). *Prácticas artísticas colaborativas. Análisis de tres casos en el contexto educativo español*. Trabajo de grado. Master en Artes Visuales y Educación. Universidad de Barcelona.

J

Johnson, D. W. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina (Minnesota): Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1989). *Cooperation and competition theory and research*. Minnesota: Interaction Book Co.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique: San Pablo.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperation groups. *J Soc Psycho*, 130 (4), 507-516.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Minnesota: Interaction Book Co.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Journal of Education researcher*, 38 (5), 365-379.

Jorgensen, B. S. y Stedman, R. C. (2001). Sense of place as an attitude: lakeshore owners's attitudes toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 233-248.

K

Kawulich, B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2). Recuperado de: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>>.

Kaye, N. (2000). *Site-specific art. Performance, place a documentation*. Nueva York: Routledge.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.

KESTER, G. (1998) *Dialogical Aesthetics. A Critical Framework For Littoral Art*. Trabajo presentado en la conferencia Critical Sites: *Issues in Critical Art Practice and Pedagogy*. Institute of Art and Design and Technology, Dun Laoghaire, Dublin. Recuperado de:

<<http://www.variant.randomstate.org/9texts/>>.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kester, G. (2004). *Conversation Pieces. Community + Communication in Modern Art*. Berkeley: University of California Press.

Kester, G. (2005). Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art. Recuperado de: <http://www.grantkester.net/resources/Conversation+Pieces_+The+Role+of+Dialogue+in+Socially-Engaged+Art.pdf>.

KESTER, G. (2006). In Conversations. Conferencia organizada por Cityarts. Dublin: City Public Libraries.

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: The Marketer's Secret Weapon*. Mountain views: net base solutions. Recuperado de: <<http://skitsol.com/wp-content/uploads/2013/10/Netnography-Marketers-secret-weapon.pdf>>.

Kozinets, R. V. (2002). The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities. *Journal of Marketing Research*, 39, 61-72.

Knott, S. (2013). Department 21: the craft of discomfort. En A. Ravetz, A. Kettle y H. Felcey, *Collaboration through craft* (pp. 130-141). Londres: Bloomsbury.

Kalantzis, M. y Cope, B. (2005). *Learning by design*. Altona (Australia): Common Ground Publishing.

Kendall, L. (2002). *Hanging out in the virtual pub: masculinities and relationships online*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Koschmann, T. (1999). Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to understanding learning in settings of collaboration. *International Society of the Learning Sciences*, 38.

Koroscik, J. S. (1996). Whore said studying art would be easy? The growing cognitive demands of understanding works of art in the information age, *studies in art education*, 38 (3), 154-164.

Koszerek, P. y Department 21 (s.f). *Department 21*. Recuperado de: <http://www.department21.net/?page_id=1919>.

Kwon, M. (2004). *One place after another. Site-specific art and locational identity*. Massachusetts: MIT Press.

L

Laal, M. (2012). Collaborative learnig: what is it? *Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.

LABoral. Centro de arte y creación industrial. (s.f). Mediateca expandida. Habitar. Recuperado de: <<http://www.laboralcentrodearte.org/es/exposiciones/habitar>>.

LAB-TT (2014). Laboratorio de territorios en transformación, [en línea]. Recuperado de: <<http://lab-tt.net/about/>>. [Consulta: 11 de abril de 2014].

Lacy, S. (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.

-
- La Varra, G. (2001). Post-it city: los otros espacios públicos de la ciudad europea. En AA. VV., *Mutaciones* (pp. 426-431). Barcelona: Actar/arc en rêve centre d'architecture.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitan Swing.
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31, 207-230.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2 (4), pp. 34-46.
- Li, Q. (2002). Exploration of collaborative learning and communication in an educational enviroment using computer-mediated communication. *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (4), 503-516.
- López Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Márgen*, 61, 1-19.
- López Rodríguez, S. (2014). Educar la mirada: el paseo, método para situarse en el mundo. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4 (1), 79-93.
- Lowyck, L. y Poysa, L. (2001). Design of collaborative learning enviroments. *Computers in Human Behavior*, 11, 507-516.
- Lyon, D. (1999). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyotard, J. M. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

M

- Maillard, C. (2005). *Diarios indios*. Valencia: Pre-Textos.
- Mannystaff (2012). *Samizdat. I publish myself, i do the publishing myself*. Recuperado de: <<http://www.manystuff.org/?p=15637>>.
- Marín, R. (2001). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29, 211-230.
- Marqués, L., Espuny, C., González, J. y Gisbert, M. (2011). La creación de una comunidad de aprendizaje en una experiencia de blended learning. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 55-68.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Maturana, H. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Maturana, H. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Mayer, R. y Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

McMillan, W. D. y Chavis, M. D. (1986). *Sense of community: a definition and theory*. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-22.

Meho, L. (2006). E- mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57 (10), 1284-1295.

Meister, A. (2014). *Beaubourg. Una utopía subterránea*. Madrid: Enclave Libros.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Millar, L. (2013). Collaboration: a creative journey or a means to an end?. En A. Ravetz, A. Kettle y H. Felcey, *Collaboration though craft* (pp. 22-30). Londres: Bloomsbury.

Millis, B. J. y Gotell Jr., P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix (Arizona): American Council on Education and The Oryx Press.

Morgan, P. (2010). Towards a developmental theory of place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 11-22.

Múgica, H. (2001). *Sed adentro*. Valencia: Pre-Textos.

Munarriz, B. (1992). *Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (A Coruña, 23-24 abril 1991), Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero (coords.). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions.

Muñoz Molina, A. (2014, 10 de mayo). El dibujante sin descanso. *El País Babelia*, 3.

Muñoz Molina, A. (2014, 17 de mayo). El que dice no. *El País Babelia*, 3.

Myers, J. (1991, julio). Cooperative learning in heterogeneous classes, *Cooperative Learning*, 11 (4).

N

Nair, P. y Fielding, R. (2009). *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*. Minneapolis: DesignShare.

Niedemayr, S. (2001). Intervention in a school. En W. Zinggl, *Wochenklausur. Sociopolitical Activism in art* (pp. 55-60). Viena: Springer Verlag.

Nollert, A. (2005). Art is life, and life is art. En R. Block y A. Nollert, *Collective creativity* (pp. 25-29). Frankfurt: Revolver.

O

Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista electrónica Complutense de investigación en Educación Musical*, 1 (3), 1-63.

P

Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. ERIC Clearinghouse.

Parallel School (s.f). About parallel School. Recuperado de: <<http://parallel-school.org/about>>.

Peran, M. (2008). Posty-it city. Ciudades ocasionales. En M. Peran y Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, *Post-it City. Ciudades Ocasiones* (pp. 177-179). Barcelona.

Patterson, M. E. y Williams, D. R. (2005). Maintaining research traditions on place: Diversity of thought and scientific progress. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 361-380.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

Plataforma de investigación en prácticas culturales (s.f). Prácticas colaborativas/arte comunitario/arte socialmente comprometido/... Recuperado de: <<http://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/practicas-colaborativasarte-comunitarioarte-socialmente-comprometido/>>.

Pérez de Ayala, J. (2009). La arquitectura al servicio de la pedagogía. Una experiencia madrileña. *Lars. Cultural y ciudad*, 15, 21-25.

Pérez Peña, A. (2014). A Collaboration Facilitator Model for Learning Virtual Environments. *Computer Science and Information Technology*, 2 (2), 100-107.

Prendes, M. P. (2004). 2001 una odisea en el ciberespacio. En F. Martínez Sánchez y M. P. Prendes Espinosa (coords.), *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson/Prentice.

Pretarca, F. (2002). *La ascensión al Mont Ventoux*. Vitoria: Artium.

Pringle, E. (2009). The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context. Recuperado de: <<http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and>>.

Pringle, E. (2002). We did stir things up. The role of artists in sites for learning. Londres: Arts Council of England.

Pudifoot, J. E. (1994). Community identity and sense of belonging in a northeastern English town. *Journal of Social Psychology*, 34, 601-608.

R

Ramírez-Romero, J. L. y Quintal-García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2 (5).

Ransanz, E. (2014). La Muerte en la Construcción de la Identidad Personal. Intervenciones en la ESO. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Ransanz, E. y Rodríguez, C. J. (2011). *I-ne-vi-ta-ble-men-te*. Recuperado de: <<http://anotacionesperifericas.wordpress.com/2011/12/05/ine-vi-ta-ble-men-te/>>.

Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela (pp. 2-28). Santa fé de Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN.

Reig, D. (2010). Educación social autónoma abierta. En ZEMOS98 (eds.), *Educación expandida* (pp. 207-234). Sevilla: Zemos98 Publicaciones.

Relph, E.C. (1976). Place and Placelessness. Londres: Pion.

Ripa, M. E. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended Learning? *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (3). Recuperado de: <<http://www.usal.es/teoriaeducacion>>.

Roberts, T. S. (ed.). (2004). *Online Colloborative Learning: Theory and Practice*. Londres: IGI Global.

Robertson, M. y Gerber, R. (2004). The Child's World. Triggers for learning. Melbourne: Acer Press.

Rodrigo, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico colaborativas: territorios de cruces transversales. En Junta de Castilla y León, *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto* (pp. 76-96). Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo.

Rodrigo, J. (2009). Las pedagogías colectivas como trabajo en red: itinerarios posibles. En A. Collados y J. Rodrigo, *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* (pp. 66-84). Granada: Centro José Guerrero.

Ronteltap, F. y Eurelign A. (2002). Activity and interaction of Students in an Electronic Learning Environment for Problem-Based Learning. *Distance Education*, 23 (1), 11-22.

Rodríguez de Gusman, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86.

S

Salomonoff, A. (2012). La edición como práctica curatorial y el libro como dispositivo de exhibición. En J. Alatríste, M. León y A. Villalobos, *Ediciones. Estrategia legitimadora en el arte contemporáneo* (pp. 29-45). México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Sánchez de Serdio Martín, A. (2009). Política de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización. En A. Collados y J. Rodrigo, *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* (pp. 44-64). Granada: Centro José Guerrero.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sanz, S. (2013). Las comunidades de práctica son tendencia. *Revista de estudios de ciencia de la información y de la comunicación de la UOC*, 19. Recuperado de: <<http://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>>.

Santiago, M. y Goenechea, C. (2012). La ventaja de tener un gran problema educativo: el arranque de una comunidad de aprendizaje. *Revista de educación inclusiva*, 5 (3), 114-134.

Scannell, L. y Gifford, G. (2010). Definig place attachment: a tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 1-10.

Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Nueva York: Comell Participatory University Action Research Network.

Schensul, S. L., Schensul, J. J. y LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires (Book 2 en Ethnographer's Toolkit)*. Walnut Creek, (California): AltaMira Press.

Shepherd, C. (2003). *E-learning's greatest hits*. Brighton: Above and Beyond.

Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

Solana, O. (2012, 16 de mayo). La postmodernidad según Jean-Fraçoise Lyotard [Mención de Blog]. Recuperado de: <<http://artefactosliterarios.com/oscarsolana/la-postmodernidad-segun-jean-francois-lyotard>>.

Solé, R. (2001). Serendipia. Un viaje con saltos. Recuperado de: <http://blogs.cccb.org/lab/es/article_serendipia-un-viatge-amb-salts/>.

Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. En M. Bertau (ed.), *Aspects of the Dialogic Self* (pp. 157- 183). Berlín: Lehmanns.

Stefanou, C. y Salisbury-Glennon D. (2001). Developing motivation and cognitive learning strategies through an undergraduate learning community. *Learning Environments Research* 5 (1), 77-97.

Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Barcelona: Ediciones Siruela.

Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 4 (1), pp. 40-46.

Subirà, M. P. M. y Catasús, M. G. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual social. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 4 (18).

Sweeny, R. W. (2008). This performance art is for the birds: jackass, “extreme” sports, and the de(con)struction of gender. *Studies in Art Education*, 49 (2), 136-146.

Srba, I. y Bieliková, M. (2012). Encouragement of Collaborative Learning Based on Dynamic Groups. *21st Century Learning for 21st Century Skills Lecture Notes in Computer Science*, 7563, 432-437.

Stalker (2014). <<http://www.osservatorionomade.net/>>. [Consulta: 10 de abril de 2014].

Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Barcelona: Siruela.

Stedman, R. (2002). Toward a social psychology of place: predicting behavior from place-based cognition, attitude, and identity. *Environment and Behavior*, 34 (5), 561-581.

Straub-Huillet, Diagonale e INA Films (prod.) y Straub, J. M y Huillet, D. (dirs.). (1982). *En rachâchant* [película cortometraje]. Francia.

Stokols, D. y Shumaker, S. A. (1981). People in place: a transactional view of settings. En J. Harveys (ed.), *Cognition, social, behaviour and the enviroment*. Nueva Jersey: Erlbaum.

T

Tavaana (s.f). *Creating an Underground Press: Samizdat in the Soviet Union and the Eastern Bloc*. Recuperado de: <<https://tavaana.org/en/content/creating-underground-press-samizdat-soviet-union-and-eastern-bloc>>.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thorpe, M. y Mayes, T. (2009). The implications of learning contexts for pedagogical practice. En R. Edwards, G. Biesta y M. Thorpe, *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities activities and networks* (pp. 149-161). Londres: Routledge.

Tinto, V. (1997). Classroom as communities: exploring the educational character of the student persistence. *Journal of higher education*, 68 (6), 599-623.

Trafi-Prats, L. (2009). Art historical appropriation in a visual culture-based art education. *Studies in Art Education*, 50 (2), 152-166.

Tuan, Y. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Trilla Bernet, J. y Puig Rovira, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 325, 52-55.

Tuan, Y. (1979). *Space and place: the perspective of the experience*. Londres: Edward Arnold.

Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL.

V

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea.
- Whipple, W. R. (1987). Collaborative learning. *AAHH Bulletin*, 49 (2), 3-7.
- Vicente, J. L. (2014, 22 de abril). Entrevista con José Luis Vicente sobre “Habitar”. [Archivo de video]. Recuperado de: <<http://www.laboralcentrodearte.org/es/files/2010/exposiciones/habitar-documentacion/archivos/entrevista-con-jose-luis-de-vicente-sobre-habitar/view>>.
- Vygostky, L. S. *et al.* (1979). *El desarrollo de los procesos sociológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

W

- Walter, J. A y Chaplin, S. (1997). *Visual culture: an introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Weil, B. (creador) (2010). El cambio de los paradigmas del urbanismo y la arquitectura en la era de la información. En J. L de Vicente y F. Girardin, *Habitar. Redibujar el entramado urbano* (pp. 14-15). Gijón: LABoral. Centro de arte y creación industrial.
- Weiner, M. (2007). La rueda [Episodio de serie de televisión]. En Lionsgate Television y Weiner Bros (productora), *Mad Men*. Nueva York: AMC.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. y Lave, J. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, R. (2013). La estética relacional de N. Bourriaud. Recuperado de: <<http://perspectivasesteticas.blogspot.com.es/2013/01/la-estetica-relacional-de-n-bourriaud.html>>.
- What, How and for Whom Collective (2005). *Collective creativity*. Kassel: Kunsthalle Friedericianum.
- Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of cultural society*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 214-222.
- Wochenklausur (s.f). *Wochenklausur*. Recuperado de: <<http://www.wochenklausur.at/index1.php?lang=es>>.

Wolff, S. (s. f). Design Features for Project-Based Learning. Recuperado de: <http://www.designshare.com/research/wolff/project_learning.htm>.

Z

Zanini, P. (2012). Pisajes dialécticos: tiempos y contratiempos de habitar. En J. Nogué, L. Puigbert, G. Bretcha y A. Losantos, *Franges. Els paisatges de la perifèria* (pp. 300-302). Barcelona: Observatori del paisatge de Catalunya.

Zardini, M. (2008). A new urban takeover. En G. Borasi y M. Zardini, *Actions: what you can do with the city* (pp. 12-17). Amsterdam: Sun and Canadian center for architecture.

Zinggl, W. (comp.) (2001). *Wochenklausur. Sociopolitical activism in art*. Viena/Nueva York: Springer-Verlag.

Zydarich, V. (2002). *Virtual Worlds as an Architectural Space: An Exploration*, [en línea]. Canadá: La Fondation Daniel Langlois. Recuperado de: <<http://www.fondation-langlois.org/zidarich/index.html>>. [Consulta: 7 de enero de 2014].

Anexo. Cuestionarios y entrevista

CUESTIONARIO

“Futuros docentes y educación plástica y visual”

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta con la que esté más de acuerdo.

1. Totalmente desacuerdo.
2. Parcial desacuerdo
3. Indeciso/a.
4. Parcial de acuerdo.
5. Total de acuerdo

- Las preguntas referentes al apartado 36, 40, 41, 43, 44, 48 y 50 son dicotómicas, ha de rodear la opción SÍ o NO.

- Las preguntas abiertas 28, 33, 35, 37, 42, 45, 47, 49 y 51 se contestarán de forma libre.

I. Arte, cultura visual y educación

1. El arte y cultura visual está presente de forma significativa en todas las etapas educativas..... 1 2 3 4 5
2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación..... 1 2 3 4 5
3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación..... 1 2 3 4 5
4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un aspecto importante de la educación..... 1 2 3 4 5
5. La educación en artes y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua..... 1 2 3 4 5
6. La educación en arte y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares 1 2 3 4 5
7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general..... 1 2 3 4 5
8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua y matemáticas 1 2 3 4 5
9. Se puede educar en artes y cultura visual sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual..... 1 2 3 4 5
10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social..... 1 2 3 4 5
11. La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo e innovación de las artes y cultura visual 1 2 3 4 5

12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes como las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música). 1 2 3 4 5

II. Programa de formación del profesorado y docencia artística.

13. Durante el Grado de Bellas Artes deberían dedicar más tiempo a la comprensión del lenguaje visual 1 2 3 4 5

14. Durante los estudios de Grado de Bellas Artes se enseña artes visuales a través de elementos de la cultura visual como el cómic, arte urbano, series de televisión, publicidad, fotografía, etc.)..... 1 2 3 4 5

15. Antes de realizar el Máster de Formación del Profesorado los alumnos tienen clara su implicación y posicionamiento como futuros docentes..... 1 2 3 4 5

16. El máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales me ayudará a encontrar una salida profesional 1 2 3 4 5

17. La mayoría de los alumnos que realizan el Máster de Formación del Profesorado lo hacen para poder optar a una plaza pública..... 1 2 3 4 5

18. El programa de Máster ofrece herramientas y recursos aplicables a la situación real de la educación y la sociedad del conocimiento actual en artes y cultura visual..... 1 2 3 4 5

19. El desarrollo del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales fomenta la colaboración e interacción durante las clases..... 1 2 3 4 5

20. El profesorado del Máster está capacitado y actualizado para afrontar la labor de formar futuros docentes en artes y cultura visual..... 1 2 3 4 5

21. La coordinación y profesores del Máster de Formación del Profesorado en Artes Plásticas y Visuales promueve la realización de actividades de colaboración y participación fuera del ámbito formal universitario 1 2 3 4 5

22. Una relación horizontal entre profesores y alumnos sería fundamental para generar un mejor ambiente de aprendizaje en las clases 1 2 3 4 5

23. Una mayor posibilidad de participación por parte de los alumnos en el desarrollo de actividades y contenidos del Máster ayudaría a que fuera más crítico, reflexivo y efectivo 1 2 3 4 5

24. El hecho de trabajar colaborativamente entre profesores y alumnos fomenta un intercambio de conocimiento más real y activo 1 2 3 4 5

25. Las clases magistrales aportan una enseñanza significativa y duradera..... 1 2 3 4 5

26. La modificación de la estructura espacial del aula en función de la clase o actividad, mejoraría el ambiente de aprendizaje 1 2 3 4 5

27. Hay aspectos como el sentido de pertenencia o la posibilidad de participación que son fundamentales para la construcción de un ambiente de aprendizaje óptimo..... 1 2 3 4 5

28. ¿Dónde, cómo y de qué manera te gustaría desarrollar tu labor docente?

III. Experiencia personal en relación a la educación artística y la cultura visual en educación formal.

29. Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación 1 2 3 4 5

30. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa 1 2 3 4 5

31. En las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo..... 1 2 3 4 5

32. Se consideraban las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar 1 2 3 4 5

33. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes

34. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual son utilizadas con frecuencia más allá de los Grados de Bellas artes o de Comunicación Audiovisual 1 2 3 4 5

35. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.

36. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales?
SÍ/NO

37. Si tu contestación es SÍ, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?

38. El uso del arte y cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje..... 1 2 3 4 5

39. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.....1 2 3 4 5

IV. Experiencia personal en espacios educativos alternativos en las artes y cultura visual.

40. Desarrollo proyectos personales de creación. **SÍ / NO**

41. He participado en algún proyecto de creación colectiva **SÍ/NO**

42. Si tu respuesta es Sí, ¿cuáles?

43. Suelo acudir con regularidad a eventos culturales relacionados con las artes y cultura visual que organiza la universidad u otras instituciones públicas **SÍ / NO**

44. Me intereso por proyectos alternativos de arte y cultura visual **SÍ / NO**

45. Si tu respuesta es Sí, ¿cuáles?

46. Participo en proyectos culturales autogestionados de forma activa. **SÍ / NO**

47. Si tu respuesta es Sí, ¿cuáles?

48. Considero que las experiencias culturales alternativas que suceden en nuestra sociedad deben tener más presencia en los contextos formales de educación en artes y cultura visual. **SÍ / NO**

49. Si tu respuesta es Sí, ¿cómo?

50. Las propuestas alternativas autogestionadas pueden ser una salida profesional. **SÍ / NO**

51. ¿De qué manera crees que pueden ser desarrolladas?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Carlos J Rodríguez | carlosalbala@gmail.com | www.carlosalbala.com | www.pivot.es

CUESTIONARIO

“La percepción de los futuros docentes sobre educación, arte y cultura visual”

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta con la que esté más de acuerdo, teniendo en cuenta que:

1. Total desacuerdo.
2. Parcial desacuerdo
3. Indeciso/a
4. Parcial de acuerdo.
5. Total de acuerdo

- La pregunta referente al apartado 20 es dicotómicas, ha de rodear la opción sí o no.

- Las preguntas abiertas 17, 19, 21 se contestarán de forma libre

I. Arte, cultura visual y educación

1. El arte y cultura visual está presente de forma significativa en todas las etapas educativas..... 1 2 3 4 5
2. Actualmente hay una tendencia a reducir la presencia de las prácticas en artes y cultura visual en la educación..... 1 2 3 4 5
3. El arte es un tema muy importante que debe formar parte de una forma significativa en la educación..... 1 2 3 4 5
4. La sociedad considera que la educación en artes y cultura visual no es un área importante en la educación..... 1 2 3 4 5
5. La educación en arte y cultura visual es tan importante como lo pueden ser las matemáticas o la lengua..... 1 2 3 4 5
6. La educación en artes y cultura visual es transversal y, como tal, aporta y comparte contenidos con otras áreas curriculares 1 2 3 4 5
7. La educación relacionada con el lenguaje visual ocupa muy poco espacio en el currículo educativo general..... 1 2 3 4 5
8. Aprender lenguaje visual es tan importante como aprender contenidos de lengua o matemáticas 1 2 3 4 5
9. Se puede educar en artes sin incluir el aprendizaje del lenguaje visual..... 1 2 3 4 5
10. La educación en artes y cultura visual puede ser un agente de transformación social..... 1 2 3 4 5
11. La labor de las instituciones públicas culturales es fundamental para el desarrollo de las artes y cultura visual 1 2 3 4 5
12. El cómic, el arte urbano, la fotografía, la publicidad, el diseño o la televisión, son igual de importantes que las bellas artes clásicas (arquitectura, pintura, escultura, literatura, cine, danza y música)..... 1 2 3 4 5

II. Experiencia personal en relación a la educación artística y la cultura visual en educación formal.

13. Durante mi etapa escolar en primaria y secundaria el contacto con la expresión artística fue un hecho significativo e importante en mi educación 1 2 3 4 5

14. Los profesores en primaria y secundaria fomentaban la participación y la idea de expresar artísticamente de forma libre y participativa 1 2 3 4 5

15. En las clases relacionadas con educación plástica o artística se fomentaba el trabajo cooperativo o colaborativo en grupo..... 1 2 3 4 5

16. Se consideraba las asignaturas de educación plástica o artística como fáciles, que solo servían para aprobar 1 2 3 4 5

17. ¿Qué disciplina/s artísticas se trabajaban en la clase? Enumera las que recuerdes

18. Durante la etapa universitaria las artes o cultura visual son utilizadas con frecuencia más allá de los Grados de Bellas artes o de Comunicación Audiovisual 1 2 3 4 5

19. ¿Cuál es el recuerdo autobiográfico personal en relación con tu educación en cualquier disciplina artística? Señala las acciones más significativas que recuerdes.

20. ¿Te hubiera gustado explorar más la expresión artística durante las etapas educativas formales?
SI/NO

21. Si tu contestación es Sí, ¿qué hubieras propuesto para que hubieran sido más acordes con tu idea de educación artística?

22. El arte y la cultura visual puede ser utilizada de forma transversal en otras materias como recurso de aprendizaje..... 1 2 3 4 5

23. Los profesores son los principales responsables de la utilización de recursos audiovisuales de las artes y cultura visual en sus clases como recurso pedagógico transversal.....1 2 3 4 5

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Carlos J Rodríguez | carlosalbala@gmail.com | www.carlosalbala.com | www.pivot.es

ENTREVISTA PARA INVESTIGACIÓN.

“Educación en artes y cultura visual y ambiente de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas. Experiencias en el proyecto Bside”

A continuación se plantean una serie de preguntas, existiendo dos tipos:

- Abiertas:
 - Debe situar las respuestas justo debajo de cada pregunta.
 - No existe límite de palabras, por lo que puede escribir todo lo que crea necesario y oportuno
 - No existen respuestas erróneas o incorrectas, por lo que siéntase libre de expresar su más sincera opinión en relación a los temas y preguntas propuestas.
 - No deben preocuparse por las faltas de ortografía o errores gramaticales, puesto que no será fruto de valoración.
 - Puede incluir símbolos, signos, emoticonos o cualquier otro elementos visual, que le ayude a comunicar sentimientos, emociones o cualquier otro aspecto reseñable o acentúa su opinión o idea.
 - Las contestaciones para diferenciarlas de las preguntas sería óptimo escribirlas en un azul oscuro
- Dicotómicas, donde deberá señalar escribiendo o subrayando la opción SI o NO

Fecha límite para entregar la entrevista será el día 15 de Octubre de 2014

Artes y cultura visual – Educación - Sociedad

1. ¿Qué importancia crees que debe tener la educación en artes y cultura visual en nuestra sociedad?
2. ¿Cuál ha sido tu experiencia personal/autobiográfica en relación con la educación en artes y cultura visual durante tus etapas educativas?
3. ¿Crees que la educación en artes y cultura visual tiene en tu opinión una presencia significativa y de importancia en la educación formal? **SÍ/NO**
4. Si tu respuesta es NO, ¿cómo platearías una inclusión con mayor peso del arte en la educación?
5. ¿Qué crees que debe cambiar o mejorarse en la educación en artes y cultura visual?
6. ¿Consideras que el arte y la cultura visual es una herramienta de transformación social que puede promover el pensamiento crítico? **SÍ/NO**
7. Si tu respuesta es SÍ, ¿qué aspectos crees que lo hace un agente de transformación social y generador de pensamiento crítico?

Ambientes de aprendizaje colaborativo y comunidades artístico-pedagógicas.

8. ¿Cómo definirías “ambiente de aprendizaje colaborativo”?
9. ¿Crees que un buen ambiente propicia una mejor predisposición a colaborar entre los miembros de una comunidad? **SÍ/NO**

10. Si tu respuesta es SÍ, ¿cuál según tu opinión, son los aspectos que generan un ambiente de aprendizaje colaborativo óptimo?
11. ¿Cuál crees que debe ser el rol del profesor en un ambiente de aprendizaje colaborativo?
12. ¿Qué papel crees que deben jugar los participantes en la construcción de dicho ambiente de aprendizaje colaborativo?

Práctica artístico-pedagógica. Sobre el taller (NOMBRE DE LA INTERVENCIÓN) coordinador por Bside en el que participaste.

13. ¿Cuál fue el motivo que te decidió a inscribirte?
14. ¿Podrías hacer una valoración personal de la experiencia del taller en el que participaste?
15. ¿Cómo percibiste, según tus palabras, la relación entre orientadores y participantes?
16. ¿Crees que la colaboración entre participantes en el desarrollo del taller que realizaste tuvo una importancia significativa? **SÍ/NO**
17. Si tu respuesta es SÍ, ¿qué hechos recuerdas que fomentaron un ambiente colaborativo de aprendizaje?

Gracias por tu colaboración

Carlos

Carlosalbala@gmail.com